Nowe Tory.

№ 10. GRUDZIEŃ.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.

Historja nauczania języka polskiego.

(Dokończenie).

Ruch pedagogiczny po r. 1880.

Istotnie podczas pięciolecia r. 1880—1885 ruch na polu metodyki języka polskiego zarówno w Warszawie, jak w Galicji jest dość żywy, w następnym pięcioleciu słabnie znacznie, aż dopiero po roku 1890 znów szersze przybiera rozmiary. Ale charakter jego się zmienia: w piszących niema pierwiastkowego zapału do nowych idei, nad wszelką teorją przewagę biorą dążności czysto praktyczne. Pedagodzy, stykający się bliżej z praktyką nauczania w domu i szkole, spostrzegli, że przeciętny nauczyciel lub nauczycielka nie umieją należycie korzystać z postępów teorji nauczania i rażące popełniają błędy w różnych szczegółach wykładu. Jakżeż temu zaradzić? Wydaje się, że co do tego dwuch zdań być nie może: podnieśmy ogólny poziom wykształcenia pedagogicznego, zakładajmy seminarja, kursa pedagogiczne, pisma wychowawcze, łączmy się w towarzystwa, pracujące nad postępem wiedzy o nauczaniu, pociągajmy do tej pracy jaknajliczniejsze koła młodych nauczycieli, a praktyka domowa i szkolna sama przez się podnieść się musi. A przecież to jedyne według nas rozwiązanie kwestji, nie wszystkim trafiało do przekonania. Wrodzony naturom polskim wstręt do dociekań

teoretycznych, objawiający się u lepszych jednostek zdolnością do wybierania z każdej teorji tego, co ma zastosowanie praktyczne, życiowe, a w gorszych pewnym lenistwem umysłowym, które zawsze woli brać rzeczy gotowe, niż je wynajdywać samodzielnie, podsuwał większości całkiem inną odpowiedź. Za długo, mówiono z zupełnie dobrą wiarą czasem, czekać na lepszych, światlejszych nauczycieli, a dzieci nasze potrzebują natychmiast się uczyć, trzeba więc tym osobom, które już się zajmują nauczaniem, dać książki, prowadzące niejako za rękę nauczyciela, wspierające go na każdym kroku, niedopuszczające żadnej wątpliwości, ani dowolności w wykładzie. Wynikiem takiego nastroju ogółu wychowawców jest osobliwy charakter naszej literatury pedagogicznej, a w szczególności dotyczącej nauczania języka w ciągu ostatnich lat 25; najwydatniejsze w niej miejsce zajmują książki, mające natychmiastowe zastosowanie praktyczne—podręczniki, komentarze do podręczników już wydanych, kursy metodyczne, lekcje wzorowe, które nauczyciele często powtarzali dosłownie; teorję nauczania na ostatni plan zepchnięto i na kopciuszka wykierowano. Jeżeli pomimo wszystko kopciuszek ten żyje, a nawet się rozwija, choć stale u nas cierpi na anemję, jeżeli mówiąc bez przenośni, w ciągu tego ćwierćwiecza nietylko udoskonaliliśmy w szczegółach technikę nauczania, i nie byliśmy obcy ogólnemu postępowi metody i nowszym teorjom dydaktycznym, to zawdzięczamy tym pedagogom, którzy i w tych nieprzyjaznych warunkach, gdy artykuły ich przez małą garstkę były tylko czytane, a książki z trudnością znajdowały wydawców, pracowali poważnie i niestrudzenie, a w ostateczności, przyciśnięci przez księgarzy, którzy nic innego drukować nie chcieli, układali „podręczniki do pomocy w nauczaniu domowym“, bo do szkół nowe książki nie miały

dostępu, i w nich bodaj w przedmowie do nauczycieli przemycali trochę metodyki, starając się przekonać nauczycieli, że obowiązkiem ich kształcić się ciągle, wnikać w indywidualność ucznia i do niej wszelkie metody i podręczniki stosować. Tak więc historja nauczania języka polskiego rozpoczęta od walki, na walce się kończy: pierwsi nasi dydaktyci walczyli przeciw przesądowi, iż języka ojczystego uczyć się nie trzeba; ostatni walczą z przesądem, iż można nauczać bez odpowiedniego przygotowania pedagogicznego. O dziejach tej walki i jej wynikach pouczy krótki przegląd literatury z ostatniego dwudziestopięciolecia.

Początek jego, stanowiąc dalszy ciąg okresu poprzedniego, odznacza się bardzo żywym ruchem pedagogicznym: w Warszawie po roku 1880 prawie jednocześnie zaczynają wychodzić trzy wydawnictwa, poświęcone sprawom wychowania i nauczania: *Rocznik pedagogiczny*, *Encyklopedja wychowawcza* i *Przegląd pedagogiczny*. Wprawdzie Rocznik przez dwa lata tylko wychodzi, wprawdzie Encyklopedja walcząc ciągle z obojętnością ogółu i brakiem prenumeratorów, po kilku latach musi wydawnictwo na czas dłuższy zawiesić, wprawdzie Przegląd pedagogiczny różne przechodzi koleje losu, a nigdy wielką popularnością się nie cieszy, ale zawsze były to ogniska, skupiającc około siebie pedagogów i dające im możność wypowiedzenia się w sprawach nauczania języka polskiego. *Rocznik pedagogiczny* obok artykułów zasadniczych miał bogaty i starannie prowadzony dział krytyki, gdzie znajdujemy fachowe oceny podręczników do nauki języka polskiego pisane przez specjalistów, jak: P. Chmielowski, R. Plenkiewicz, W. Nowicki, F. Łagowski, S. Mieczyński, H. Wernic, A. Dygasiński; Encyklopedja wychowawcza daje już w pierwszych swych tomach kilka monografji większej wartości, jak: *Elementarz* przez F. Nowakowskiego, *Ćwi-*

czenia stylistyczne R. Plenkiewicza, *Ćwiczenia mowy* Wł. Nowickiego; *Przegląd pedagogiczny* mieści już w pierwszym swym roczniku, t. j. r. 1882: *Wskazówki do nauczania języka polskiego* J. Boczylińskiego, a w parę lat później w r. 1885 *Wskazówki metodyczue do nauczania gramatyki* H. Wernica, nie licząc mniejszych artykułów i lekcji wzorowych. W Galicji również ujawnia się dążność do ułatwienia praktyki nauczycielom; wychodzą tam książki, dające szczegółowe wskazówki, jak prowadzić naukę według podręczników, zaleconych przez Radę szkolną krajową; taką jest praca H. Stroki p. t. *Praktyczny przewodnik do udzielania początkowej nauki na podstawie elementarza* (Rzeszów. Część I, 1881, część II 1884 r.) zastosowany do elementarza Hipolita Seredyńskiego, taką jest książeczka Pallana, dająca obszerne objaśnienia do wszystkich powiastek moralnych, zawartych w Książce do czytania dla szkół ludowych. Później zaś ukazuje się wynik konferencji nauczycieli gimnazjalnych: *Wskazówki do nauczania języka polskiego*, opracowane przez jednego z wybitniejszych pedagogów i autora wypisów Fr. Próchnickiego (Lwów, r. 1885) podające program nauki języka dla wszystkich klas gimnazjalnych ze wskazówkami co do prowadzenia lektury, wypracowań, wykładu gramatyki it.p. Widzimy więc tu planowe zastosowanie uznanych już zasad metodycznych do obowiązującego programu szkół galicyjskich; mało w tych wskazówkach było rzeczy nowych, ale wiele takich, które warto było przypomnieć i rozpowszechniać śród nauczycieli, co niewątpliwie wpłynęło na udoskonalenie praktyki szkolnej. Niezależnie zaś od tych prac, jakkolwiek ściśle zastosowanych do praktyki, lecz bądźcobądź mieszczących teorję nauczania, w ciągu dziewiątego dziesiątka przeszłego wieku wychodzi bardzo wiele podręczników większej i mniejszej wartości: z tych czasów mamy:

Wypisy Bądzkiewicza, Dygasińskiego, Gramatykę Boczylińskiego i Składnię H. Wernica, książki z tematami do ćwiczeń stylistycznych Dygasińskiego i Kamockiej, w Galicji zaś do dawniejszych książeczek dla szkół ludowych, o których mówiliśmy poprzednio, do Wypisów dla szkół żeńskich Karola Mecherzyńskiego (Kraków, 1887) dołączają się świeżo opracowane Książki do czytania dla szkół przemysłowych, oraz wypisy dla różnych klas gimnazjum, przy których opracowaniu biorą udział głównie tacy pedagodzy, jak: Próchnicki, Czubek, Zawiliński, Starkal, Bolesław Baranowski i inni.

Ignacy Boczyliński.

Niepodobna nam w tym krótkim szkicu rozbierać oddzielnie każdej z książek, zanotowanych w naszej bibljografji, lecz z pośród wymienionych nazwisk muszę wyróżnić trzy, które się chlubnie zapisały w dziejach nauczania; ci trzej pedagodzy to: Ignacy Boczyliński, Adolf Dygasiński i Henryk Wernic. Pierwszy, nauczyciel języka polskiego, znany już dawniej z dodatniego wpływu, jaki wywierał na uczennice, z *Pogadanek z rodzicami*, które drukował w Gazecie Polskiej, Gramatykę swą wydaną w r. 1881 oparł na następującej zasadzie: „Naprzód idzie spostrzeganie i myślenie dziecka, a potym zapamiętanie i wypowiedzenie z pamięci prawd już spostrzeżonych, zrozumianych i zastosowanych przez samo dziecko pod kierunkiem uczącego“. Walczy więc o to samo, co przedtym Jeske i Nowicki—o metodę poglądowo-indukcyjną w wykładzie gramatyki; podzieliwszy zaś całość wykładu na 4 lata, wskazuje zastosowanie tych zasad nietylko w samych początkach, lecz i w niższych klasach szkoły średniej. Czy go usłuchano. Zapewne znalazł zwolenników i wielbicieli, którzy wykładali ściśle według jego wskazówek,

ale musiał też, jak każdy niemal z pedagogów, o których tu mówimy, spotykać się często z apatją lub niechęcią wychowawców, skoro we wstępie do swych *Pogadanek z rodzicami*, drukowanych w Gazecie polskiej, powiada, że długo myślał nad tytułem fejletonu, bojąc się wyrazem *pedagogika* odstraszyć czytelników.

Adolf Dygasiński.

Adolf Dygasiński, pedagog wielkich zdolności, gruntowny znawca literatury pedagogicznej niemieckiej i angielskiej, rozpowszechniający słowem i piórem od r. 1877 ideję metody poglądowej, w pierwszych swych pracach zajmuje się wprawdzie głównie nauką o rzeczach, ale nie pomija i nauki języka. Miłośnik młodzieży i szermierz postępu, nieprzyjaciel ciasnych formułek, był on zdolny oświetlić pracę nauczycieli, rzucając na ich drogę snop głębokich myśli i trafnych wskazówek, ale do owych podręczników i przewodników, „prowadzących za rękę“ i zamieniających nauczyciela w maszynę, nie nadawał się wcale; z tego powodu, jeśli z zapałem i przejęciem szerzył zdrowe zasady pedagogiczne, a nawet z prawdziwym talentem kreślił wzory lekcji poglądowych, w systematycznych podręcznikach jego, opracowanych w czasie późniejszym obok talentu znać pośpiech i niecierpliwość autora. Dygasiński to typ pedagoga, który rozwinąłby daleko szerszą i wybitniejszą działalność, gdyby mu na każdym kroku nie krępowano skrzydeł, gdyby dano mu rozpowszechniać ideję owej *Szkoły przyszłości*, której barwny obraz skreślił w *Ognisku* dla Jeża, a tymczasem odczuwał silnie, że żadnego wpływu na szkołę niema i mieć nie może, że musi poprzestać na wychowaniu niewielkiej liczby jednostek i na dawaniu rad

innym wychowawcom prywatnym. Co się tyczy w szczególności nauki języka, w pismach swych pedagogicznych głosił zawsze pogląd, że należy uczyć języka a nie gramatyki, i pierwszą naukę mowy wiąże z nauką o rzeczach w nieco odmienny sposób niż pedagodzy galicyjscy; gdy w Galicji całą naukę rzeczową podporządkowano książce do czytania, t. j. nakazywano nauczycielom prowadzić z dziećmi pogadanki, mające na celu objaśnienia treści elementarza lub czytanki, Dygasiński przeciwnie we właściwej nauce o rzeczach obok kształcenia obserwacji silnie podkreśla czynnik językowy: w książce p. t. Pierwsze nauczanie w domu i w szkole (Warszawa, 1881) w podanych jako wzór lekcjach o częściach ciała, o zwierzętach domowych, o jabłku i t. p. poleca nauczycielom, aby jednocześnie z udzielaniem elementarnych wiadomości o przyrodzie obznajmiali dzieci z pięknemi, jędrnemi, szczeropolskiemi zwrotami mowy, aby im wskazywali najczęściej używane porównania, przenośnie, przysłowia, jako istotne bogactwo języka, poleca nadto, aby po każdej pogadance z nauki o rzeczach dzieci odrabiały ćwiczenia piśmienne, do których liczne pomysły zamieszcza w swej książce. Przypominamy sobie, że Henryk Wernic, oceniając wspomniane dziełko w Roczniku pedagogicznym, zrobił zarzut, że Dygasiński tematy wypracowane umieścił niewłaściwie, lekcje jego bowiem są przeznaczone dla dzieci 7 — 8 letnich, które jeszcze wypracowań nie piszą, a znów dzieci 10 letnie, któreby mogły odrabiać podobne ćwiczenia stylowe, nie przechodzą już nauki o rzeczach. W tym zarzucie mamy już charakterystykę obu pedagogów: Dygasińskiemu chodziło przedewszystkim o pomysł, o ideję, o zasadę koncentracji przy wiązaniu wiedzy przyrodniczej z językową, o czerpanie tematów do wypracowań ze świata otaczającego, wobec tej idei

drobnostką już było dla niego, czy ćwiczenia takie zaczną pisać dzieci w 9-ym czy w 11-ym roku życia, co zresztą przecież zależy od ich rozwoju indywidualnego, gdy Wernic w każdej sprawie stawał przedewszystkim na gruncie praktycznym i wchodził w najdrobniejsze szczegóły.

Podobne cechy dostrzegamy i w innych pracach Dygasińskiego. Wypisy jego w dwuch częściach (Część wstępna i średnia (Warszawa, 1882 r.) odznaczały się doborem materjału: dużo w nich było rzeczy prawdziwie pięknych pod względem estetycznym, np. Latarnik Sienkiewicza, albo zajmujących i pouczających co do treści, były w nich często wskazane i pewne środki metodyczne, np. pod niektóremi artykułami znajdowały się pytania, ułatwiające streszczenia, a jednocześnie *Wypisy* te mogły ściągnąć na siebie słuszny zarzut, że wiele artykułów było zbyt długich, co utrudniało ich czytanie i objaśnienia w szkole przy skąpo wymienionym czasie na naukę języka polskiego. *Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych* (Warszawa, 1889) zawierały istotnie we wstępie doskonałe rady dla nauczycieli, jak wybierać i omawiać wybrane tematy z młodzieżą; z rad tych dałaby się wyłowić niejedna myśl godna pamięci wszystkich uczących, choćby ten nacisk na zależność wypracowań od indywidualności ucznia, to twierdzenie, poparte przykładem, że o koniu napisze dobrze ten tylko uczeń, który konia widział, na koniu jeździ i konie lubi. Gdy jednak po wskazówkach ogólnych przyszło podawanie samych tematów i wzorów, autor nie wznosi się ponad średnią miarę i daje tematy bardzo pospolite i po większej części wzięte z książek niemieckich; podziału ich według wieku lub stopnia przygotowania uczniów niema tam wcale. Później jeszcze wyszedł *Elementarz* i *Pierwsza czytanka* (1892) obie książki obmyślane zgodnie z zasadami dydaktyki,

ale niedbalstwo wydawców obniżyło ich wartość, dając np. w elementarzu druk zbyt drobny a tym samym nieodpowiedni dla dzieci, zaczynających czytać. W książce p. t. *Jak uczyć się i jak uczyć innych?* (Warszawa, 1889) poświęca osobny rozdział językowi polskiemu, lecz nie podaje szczegółowej metodyki nauczania tego przedmiotu; nacisk jednak na czytanie rzeczy wzorowych, na poznawanie bogactwa i piękności języka wyraźnie mówi o stanowisku nauczyciela pedagoga w tej sprawie. W historji nauczania języka polskiego również jak w historji pedagogiki Dygasiński pozostanie na zawsze, jako rzecznik rzetelnego postępu, a nie jako autor podręczników. W tej ostatniej dziedzinie prześcignęli go inni, a przedewszystkim Henryk Wernic.

Henryk Wernic.

Pedagog z zawodu i powołania, gruntownie obznajomiony z postępem pedagogiki na Zachodzie, należał do tych nielicznych u nas pisarzy, którzy życie swe całe poświęcili pracom pedagogicznym. Takim nie był Dygasiński, który przy zamiłowaniu do pedagogiki posiadał tak wybitny talent powieściopisarski i nowelistyczny i w tamtą stronę coraz bardziej się skłaniał; takiemi byli tylko z pisarzy dawniejszych Estkowski i Jeske, lecz oni zaledwie po lat kilka życia mogli poświęcić literaturze pedagogicznej, gdy nieubłagana ręka śmierci wcześnie zakończyła ich zawód; tymczasem Henryk Wernic wiernie służył pedagogice polskiej przez lat przeszło trzydzieści i w każdym niemal roku zaznaczał swą działalność jakimś dziełkiem lub artykułem. Jeśli Jeske dał pierwsze hasło do reformy początkowego nauczania, jeśli Dygasiński słowem gorącym i pełnym zapału zagrzewał do pracy młodych nau-

czycieli, to Henryk Wernic najbardziej wchodził w ich położenie i przez długie lata służył im radą i wskazówką we wszystkich trudnościach, które nasuwa praktyka w domu i szkole. W dziedzinie nauczania języka polskiego zasługi jego niespożyte dotyczą przedewszystkim pierwszych jego stopni. Naprzód w cennym dziełku, p. t. *Pierwszy rok nauki systematycznej* (Warszawa, 1881) podaje on młodym nauczycielom szczegółowe wskazówki co do prowadzenia nauki pisania i czytania, mówi też o ćwiczeniach językowych przed nauką gramatyki, wyjaśnia, jak należy uczyć wierszyków, jak opowiadać dzieciom i t. p. W rok później (1882) wychodzi książeczka, p. t. *Gramatyka metodyczna wraz ze stylistyką. Część I Składnia*. W książce tej wskazuje sposób, jak prowadzić naukę o zdaniu i jego częściach metodą indukcyjną. Nie było to już dla nas nowością, wszak Gramatyka Jeskego i Boczylińskiego, a w Galicji Gramatyka Franciszka Konarskiego, przeznaczona dla IV klasy szkół ludowych, również za punkt wyjścia brały przykłady, wszak już przed kilku laty Wł. Nowicki upominał się o reformę składni i żądał, aby ją oparto na rozbiorze przykładów, zawartych w jego książeczce; ale prace ich nie podały dokładnego wzoru prowadzenia nauki według tej metody, pozostawiając opracowanie jej domyślności i inicjatywie nauczycieli, a przytym przykłady ich były to zdania liczne, nie powiązane w żadną całość logiczną, pozostawiały więc nauce gramatyki jej charakter suchy i sztuczny. Henryk Wernic tymczasem pierwszy śród naszych pedagogów za punkt wyjścia do każdej lekcji składni bierze krótkie wierszyki, opisy, powiastki, wskazując, jak należy zasady gramatyczne wyprowadzać z tego, co dzieci czytają, z drugiej strony, łącząc ćwiczenia gramatyczne ze stylowemi, urzeczywistnia w wyższym stopniu niż Jeske zasadę koncentracji śród różnych

działów nauki języka. Jeśli więc poszczególnym rozdziałom tej książeczki można ze stanowiska metodycznego poczynić pewne zarzuty, to sam pomysł, ukazanie się podobnego podręcznika znamionuje postęp rzeczywisty. Dopełnieniem niejako tej książeczki była obszerna praca, drukowana w r. 1885 w Przeglądzie pedagogicznym, p. t.: *Wskazówki metodyczne do nauczania początków gramatyki*; jest to właściwie kurs nauki o częściach mowy, ułożony w szeregu lekcji wzorowych w rodzaju tych, jakich próbkę dał kilka lat wcześniej Wł. Nowicki w swej broszurze. Inne prace H. Wernica, noszące datę późniejszą, mniejsze już mają znaczenie w historji metod nauczania; są to podręczniki do nauki początkowej: *Elementarz, ułatwiający naukę czytania* (Warszawa, 1892). *Pierwsza książeczka do czytania*. *Druga książeczka do czytania*. *Trzecia książeczka do czytania*. Noszą one znamiona wszystkich prac Wernica: staranne opracowanie niektórych szczegółów metodycznych, pomijanych przez innych autorów, np. w elementarzu autor wprowadza dużo ćwiczeń na kombinacje spółgłosek, sprawiające szczególną trudność dla dzieci; w przedmowie do *Pierwszej książeczki* daje nauczycielom praktyczne wskazówki co do postępowania z dziećmi, które po skończeniu elementarza trzeba doprowadzić do zupełnie płynnego czytania; dla ustopniowania trudności w pierwszej połowie swej książeczki podaje druk dużo większy, niż w drugiej; nadto pod każdą powiastką podaje wyrazy trudniejsze, aby uczeń mógł się ćwiczyć oddzielnie w ich czytaniu.

Florjan Łagowski.

Spółcześnie z Wernicem wystąpił na polu literatury pedagogicznej Florjan Łagowski, który pióro swe

poświęca przeważnie metodyce języka polskiego. Od lat przeszło dwudziestu w różnych odstępach czasu pojawiają się na szpaltach Przeglądu pedagogicznego jego artykuły teoretyczne z dziedziny metodyki, a niekiedy i lekcje próbne. Niektóre jego prace wyszły w osobnych broszurach, np. *O nauczaniu gramatyki. O nauczaniu pisowni. O znakach przestankowych. Z metodyki języka polskiego.* Wszystkie te książki i artykuły mają tę wspólną cechę, że nie rozbierają nigdy samych podstaw teorji nauczania, nie otwierają żadnych nowych horyzontów dla pedagogiki, lecz za to rozjaśniają różne szczegóły praktyki i udzielają nieraz trafnych rad i wskazówek, opartych po większej części na długoletnim doświadczeniu nauczycielskim autora. W porównaniu z podobnemi pismami Wernica są one daleko mniej postępowe: Wernic w książkach swych starał się zawsze stanąć na poziomie spółczesnego postępu metodyki i chętnie wprowadzał do nich rzeczy nowe, uznane może w teorji, ale mało rozpowszechnione w praktyce w latach 1880—1895; Łagowski nawet w artykułach z dużo późniejszą datą pozostaje na swym dawnym stanowisku, zachowując się obojętnie wobec świeżych prądów pedagogicznych, które się ujawniły w ciągu jego zawodu pisarskiego. A przecież pomimo wszystkich przeszkód i przeciwności z jakiemi musieliśmy walczyć, w ciągu ostatnich lat 15, nie możemy zaprzeczyć, że prądy takie u nas istnieją, a nawet znalazły już wyraz w życiu i literaturze.

Istotnie, jakeśmy już wyżej zaznaczyli, po żywym ruchu pedagogicznym, którego widownią w latach 1870 — 1885 były zarówno Warszawa, jak Galicja, nastąpiło bardzo smutne pięciolecie, gdy praca na tym polu bardziej niż kiedykolwiek była utrudniona. W Królestwie nowe rozporządzenia ograniczały liczbę godzin języka polskiego po szkołach do dwuch tygodniowo

i zabroniły w nich używać wszystkich podręczników z wyjątkiem osławionych Wypisów Dubrowskiego i Gramatyki Grubeckiego, co obniżyło do zera wartość wykładów po szkołach. W Galicji od chwili, gdy prezesem Rady szkolnej został Michał Bobrzyński, umiejący w krótkim czasie zrazić do siebie ogół nauczycieli, pedagogika mało mogła się rozwijać i bardzo nieliczne jednostki, że wspominamy tylko zmarłego przed kilku laty Mieczysława Baranowskiego, wyróżniły się chlubnie na polu literatury pedagogicznej. Ogólne zniechęcenie i przygnębienie było cechą pedagogiki polskiej w tym czasie. Znaleźli się jednak ludzie, którzy na tę bezczynność i apatję zgodzić się nie mogli, badali ruch pedagogiczny zagranicą i zaznajamiali z nim ogół, a raczej małą garstkę, czytających książki i artykuły wychowawcze, starali się też oddziałać przedewszystkim na naukę domową i o ile można na szkoły prywatne, na pensje żeńskie bardziej dla tych wpływów dostępne. To młode i najmłodsze pokolenie pedagogów, w którym znaczną rolę odgrywały kobiety—nauczycielki, zaczyna swą działalność już po roku 1890 i odnosi maleńkie lecz pewne zwycięstwa nad dawną rutyną.

Ruch pedagogiczno-literacki po roku 1890.

Przegląd pedagogiczny, pomimo wszystkich czynionych mu zarzutów słusznych i niesłusznych, do tego postępu przyczynił się niemało w ciągu ośmiolecia 1890—1898, t. j. za redakcji J. Wł. Dawida. W czasie owym dwie zwłaszcza dążności zaznaczyły się bardzo wyraźnie, jedna stanowiąca dalszy ciąg pracy, rozpoczętej ongi przez Jeskego, to systematyczne i konsekwentne stosowanie uznanych już zasad metodycznych do wszystkich szczegółów nauczania, wyrazem tej dąż-

ności był w samym Przeglądzie *Kurs metodyczny*, po za Przeglądem zaś cały szereg podręczników, lepiej opracowanych od wszystkich dawniejszych; druga będąca nabytkiem najnowszych czasów, to rozbudzenie interesu dla studjów psychologicznych i wskazanie ich związku z wychowaniem i nauczaniem. W nauczaniu języka polskiego dążności te największy wpływ wywarły na szersze uwzględnienie zasady koncentracji i na zmianę poglądów na nauczanie pisowni. Widzieliśmy już wyżej, że wszyscy wybitniejsi pedagodzy, np. Jeske, Wernic byli zarazem zwolennikami koncentracji, t. j. pragnęli, aby wszystkie działy nauki języka polskiego, jak: czytanie, gramatyka, ćwiczenia piśmienne wiązały się z sobą logicznie w jedną całość, jako nauka mowy ojczystej; ale zasada ta z trudnością przedostawała się do praktyki wobec małego wykształcenia nauczycieli i rutyny autorów, którzy przejęci szczegółami często tracili z oka całość przedmiotu, opracowując podręczniki do różnych jego działów i części. Otóż w ostatnich czasach podjęto tę myśl nanowo, naprzód wykazując, że w nauce języka polskiego czytanie powinno stanowić podstawę i punkt wyjścia; z rozpatrzenia materjału językowego, którego ono dostarcza, wynikać winna wszelka teorja nauczania w postaci gramatyki czy stylistyki, a zastosowaniem tych wszystkich objaśnień są ćwiczenia piśmienne i ortograficzne, następnie opracowywano podręczniki na tych zasadach oparte, np. *Zbiorek powiastek, wierszyków i ćwiczeń* Sempołowskiej i Unszlichtówny (I wyd. 1897) albo *Gramatyka i Czytanki stopniowane* (I wyd. 1898) niżej podpisanej, po części *Początki gramatyki* Drzewieckiego, które jednak wyłączają czytanie. Książki te, cieszące się względnym powodzeniem (w ciągu lat 7, miały po dwa wydania) w praktyce nauczania domowego potrosze torują drogę jedynej racjonalnej metodzie w nau-

czaniu; szkoda tylko, że reformę tę najwięcej znać na najniższych stopniach nauki; wykład języka na stopniu średnim i wyższym mało jest dotąd opracowany metodycznie i nauczyciele posługują się albo *Gramatyką* Kryńskiego i *Składnią* Krasnowolskiego, które, zawierając wykład systematyczny i oparty na zasadach naukowych, są raczej podręcznikami dla uczących niż dla uczniów, albo też więcej lub mniej udatnemi ich skróceniami, które mieszczą sam tylko materjał bez opracowania metodycznego. O sposobie prowadzenia wykładu, o jego stosunku do lektury i ćwiczeń stylowych, o metodzie nauczania w klasach średnich i wyższych, dotąd tak jak przed laty, mówi się stanowczo za mało, a zasada koncentracji obok szczerych zwolenników ma w kołach pedagogicznych i przeciwników dość poważnych, np. Fl. Łagowski w przedmowie do świeżo wydanych Wypisów na klasę III i IV wyraźnie występuje przeciw łączności lektury z objaśnieniami gramatycznemi. Podobnież połowicznym jest dotąd, jakkolwiek niewątpliwym wpływ badań psychologicznych na reformę nauki ortografji. Mniej więcej do roku 1890 alfą i omegą tej nauki było dyktando, które prowadzono najczęściej według książki Kamockiej; później materjał tej książki okazał się nieodpowiednim, wadliwym lub niewystarczającym, więc grono doświadczonych nauczycielek języka polskiego: Bogucka, Dzierżanowska, Niewiadomska, Pruska i Warnkówna opracowały wspólnemi siłami nową książkę, p. t. *Podręcznik do systematycznego dyktanda* (I wydanie, 1893) i ta odrazu wyrugowała z użycia dawniejszą. W porównaniu z książką Kamockiej to pierwsze wydanie *Podręcznika* ujawnia postęp metodyczny w tym, że w części I uwzględnia potrzeby dzieci, nie uczących się jeszcze gramatyki, a w II-ej podaje wszędzie na czele rozdziału odpowiednią zasadę gramatyczną, wskazując tym sposo-

bem związek pomiędzy wykładem gramatyki a dyktandem; niema tu też już owych zdań, pozbawionych sensu, naciąganych wyraźnie do wyrazów o jednakowym brzmieniu; w każdym zdaniu jest myśl jakaś, a na powtórzenia są nawet urywki ciągłej treści, wyjątki z dobrych autorów. Ale pomimo to wszystko dyktando pozostaje dyktandem tak, jakby poza nim nie istniała już żadna nauka pisowni. Jednocześnie z tym podręcznikiem Przegląd pedagogiczny zaznajomił czytelników swych z wynikami badań psychologicznych, podjętych w szkole i poza szkołą; w różnych artykułach wykazano różnice indywidualne między umysłami ze względu na przewagę wyobrażeń wzrokowych, słuchowych i ruchowych, wyjaśniono rolę tych wyobrażeń przy przyswajaniu pisowni, zwracając uwagę, że nie należy ani oka ucznia przyzwyczajać do widoku wyrazów błędnie napisanych, ani ręki do niewłaściwych ruchów przy pisaniu, wyznaczono właściwą rolę dyktanda jako powtórzenia, kontroli nad postępami ucznia w pisowni, którą przyswaja sobie przy pomocy innych ćwiczeń. I wkrótce z rozpowszechnieniem tych poglądów zaszła zmiana w podręcznikach i na chlubę autorek wspomnianej książki należy pednieść, że pomimo powodzenia nie spoczęły na laurach, a w następnych wydaniach systematycznego *Podręcznika* wprowadzały zmiany i ulepszenia wskazane im przez krytykę; do dyktand przyłączyły w pewnej liczbie *ćwiczenia ortograficzne* w ostatnim zaś wydaniu tegorocznym zmieniły nawet tytuł pierwotny na *Podręcznik do ćwiczeń ortograficznych i dyktanda*, rugując tym sposobem dyktando z pierwszego miejsca. Niezależnie od tego podręcznika pojawiło się w ostatnich latach wiele książek do ćwiczeń ortograficznych, jak: Drzewieckiego, Dierżanowskiej, Brzezińskiej, które wskazują, jak naukę pisowni należy prowadzić. Sprawę więc naszą musimy uważać za wy-

graną w teorji, bo do praktyki reformy takie dużo wolniej się przedzierają. Naturalnie, że w innych działach literatury pedagogicznej, np. śród gramatyk, wypisów, wydanych w ostatnich czasach mamy wiele rzeczy wartościowych, ale trudno nam je wymieniać, gdyż ocenę ich znajdzie czytelnik gdzieindziej. Nie możemy jednak zamykać oczu i na braki naszej literatury. Trudne warunki sprawiły, że pod wielu względami daliśmy się wyprzedzić innym narodom.

Jeżeli w sprawie nauki pisowni odnieśliśmy malutkie ale pewne zwycięstwo nad zakorzenioną rutyną, to jeszcze wiele innych zagadnień leży odłogiem. Wszak cała nauka języka opierać się winna na badaniach nad rozwojem mowy i pojęć u dziecka, a badania te są obce większości naszych nauczycieli, co sprawia, że poziom książek elementarnych jest zwykle za wysoki lub za niski w stosunku do rozwoju umysłowego dziecka; wszak lektura uczniów starszych, a przedewszystkim ćwiczenia stylowe im zadawane, opierać się powinny na znajomości wieku młodocianego; Amerykanie do tego się stosują, dając uczniom nawet dużo swobody w wyborze i opracowaniu ćwiczeń stylowych, aby nie krępować ich indywidualności. Czesi wydają podręczniki do nauki stylu, liczące się z wynikami psychologji dziecka, a nawet podające jako wzory i przykłady nie tematy opracowane przez autora książki lecz rzeczywiste ćwiczenia, wyjęte z zeszytów dzieci ze szkoły ludowej; Niemcy prowadzą doświadczenia po szkołach, mają książkę Lay'a, p. t. *Experimentalle Didaktik* (Dydaktyka doświadczalna) wydają pismo pod tymże tytułem, starając się całe nauczanie oprzeć na podstawie psychologicznej, a u nas w najlepszych nawet podręcznikach pokutują dawne tematy do wypracowań i zabytki dawnej rutyny, niezgodne zupełnie z naturą młodzieży. Może to wynikło z ogólnego przygnębienia

naszych pedagogów, którzy czuli, że wpływ ich jest tak ograniczony, pomysły ich i prace nie mogą przedostać się do szkoły i tam oddziałać na kształcenie całej młodzieży polskiej, a nie każdy miał zapał i siłę dostateczną, aby pracować dla dalekiej przyszłości. Lecz dziś, gdy ta przyszłość stoi tuż przed nami, gdy mamy nadzieję podnieść wykład języka ojczystego nietylko w domu lecz i w szkole, wierzymy silnie, że nietylko pełni wiary i zapału znajdą dla siebie szersze pole do pracy, lecz zwątpiali i przygnębieni obudzą się z długiej obojętności, aby służyć wspólnej sprawie, a wówczas w nauczaniu języka polskiego, którego krótką historję skreśliliśmy tutaj, nastąpi nowa epoka odrodzenia.

Aniela Szycówna.

ODEZWA DO MŁODZIEŻY

DOJRZAŁEJ.

Moi Przyjaciele!

Niedawno przemawiałem do waszych młodszych braci i sióstr, przeżywających obecnie okres dojrzewania płciowego. W tej pogadance starałem się ich przekonać, że zmiany, jakie od pewnego czasu spostrzegają w sobie samych, są zupełnie niesłusznie otaczane tajemniczością, błędnie poczytywane za wykroczenia, albo objawy przedwczesnego zepsucia, bo są to tylko oznaki rozwoju cielesnego i duchowego, który się odbywa w tym okresie. Dalej tłumaczyłem im, że ten okres jest bardzo ważny, przedewszystkim dla tego, że w nim uwydatniają się cechy swoiste dwuch płci, które przedtym uchodziły ich uwagi, że teraz, ulegając głosowi przyrody, dążą oni do zapewnienia sobie nieznikomości, czyli do odrodzenia się w nowym pokoleniu. Ten głos przyrody, to miłość, budząca się w młodocianych duszach ku wybranej istocie, w której się uosabia ideały piękna i dobra, na jakie może zdobyć się ich wiek. Dalej wyjaśniałem im, że w miłości są dwa czynniki: zewnętrzny, uwielbiający krasę ciała, i wewnętrzny, podnoszący nadewszystko piękno

ducha; że obydwa powinny występować w pewnym stosunku, bo nadmierne uwydatnienie jednego z nich, zwłaszcza miłości zewnętrznej, stanowi niebezpieczeństwo rozczarowania, a nawet upadku. Wreszcie starałem się przekonać moich młodocianych słuchaczy, żeby pozostali wierni na zawsze ideałowi dobra i piękna, który się zrodził w ich duszach; bo chociażby umiłowana istota nie miała zostać towarzyszką ich życia, jednak ideały piękna i dobra, z nią związane, z nią jedną jedyną, pozostaną wiecznie i będą broniły od pokus i niebezpieczeństw, jakich życie i świat nastręcza nieobliczone szeregi.

Czy mam was przekonywać, moi przyjaciele, że to, com mówił niedawno waszemu młodszemu rodzeństwu, tyczy się w równej mierze was w chwili bieżącej, że i po latach, w ciągu całego okresu dojrzałości winno obowiązywać? Czy mam wam dowodzić, że ideały młodociane są jak listki róży zroszonej rosą poranną, tym piękniejsze, im dłużej skwar południa ich nie osuszy, a wiatr północy nie strąci z nich tych tęczorodnych brylantów?

Sądzę, że jest to całkiem zbyteczne. Ba! nawet, gdybym miał wam tylko tyle do powiedzenia, to słusznie byście zrobili mi zarzut, że nie uwzględniam różnicy wieku pomiędzy wami a waszym rodzeństwem, że nie widzę w was ludzi dojrzałych, za jakich uznał was już świat.

Ta różnica jest istotnie znamienna: wiek dojrzewania był wiekiem ideałów oderwanych, które tworzył po to, by się napawać ich pięknem, podniosłością, chociażby nigdy w życiu nie miały się ziścić; wiek zaś dojrzałości przenosi się ze sfery oderwanej do rzeczywistej i dąży do ideałów o tyle, o ile mają one widoki ziszczenia. Ten zwrot od ideału „dla ideału“ do celu, dającego się urzeczywistnić w życiu, zasługuje ze wszech

miar na bliższe zbadanie, bo w tych celach praktycznych zaznacza się po raz pierwszy „ja“ osobnika, które w poprzednim okresie życia było ukryte poza porywami i dążnościami, sięgającemi ponad potrzeby życia codziennego.

Czy ten zwrot stanowi postęp, czy też ruch wstecz?— oto pytanie, które się wam nieraz nastręczało. I niejednemu zdało się, że zaczął okres bezwzględnego samolubstwa, w którym zamarły najpiękniejsze tchnienia ubiegłej młodzieńczości; inny zaś gotów jest śmiać się z prostoty i nieuświadomienia, które pozwalały mu snuć nieziszczalne marzenia, a zapominać o rozkoszy, jaką życie dać może. Pierwszy obawia się już nie wstecznictwa, ale wprost upadku; drugi jest przekonany, że kroczy po drodze prawdziwego postępu. Obadwaj są w błędzie przedewszystkim dla tego, że stawiają niewłaściwe pytanie; przejście do celów praktycznych nie jest ani zaparciem się ideałów niedościgłych, więc, nie wstecznictwem, ani też wejściem na właściwie tory, więc postępem. Jest to wprost dalszy okres rozwoju, nie tak szybki, gwałtowny jak podczas wiosny życia, lecz dla tego właśnie bardziej zasadniczy i trwały. I znaczy to, że nie stanowi on przełomu między dwoma okresami życia, wręcz odmiennemi, lecz jest niezaprzeczenie dalszym ciągiem i rozwojem tych dążeń, które kreśliła młodzieńczość niepewną, gorączkową ręką. Więc chociaż przeżyliście już największy wzlot ducha w krainę niedoścignionych ideałów, nie znaczy to jednak, żebyście się mieli i mogli ich zaprzeć, jak dziecię nie może zaprzeć się swego rodzica, choćby było doń całkiem niepodobne.

Rozumiecie przeto, że ideały młodociane, o których rozmawialiśmy z waszym młodszym rodzeństwem, nie przestały być ideałami i dla was, chociaż stawiacie sobie również cele praktyczne, łatwiej wykonalne. I zno-

wu śród tych celów zajmuje jedno z najpierwszych stanowisk miłość, ten głos przyrody, wzywający was do zapewnienia sobie nieznikomości, wieczności w nowym pokoleniu. Inaczej ją już teraz rozumiecie, bo przybrała bardziej rzeczywiste kształty i stała się świadomym dążeniem do zbliżenia najściślejszego z wybraną istotą, która dawniej była dla was raczej uosobieniem dobra i piękna niż żywym człowiekiem, mającym przed sobą obowiązki życia. Jednak ważne jest to, że ta miłość zwiąże się znowu, jak dawniej z jedną, jedyną wybranką, z tą samą, co ongi, czy inną, ale zawsze tylko jedną...

Jest to fakt niezmiernej doniosłości. Gdyby bylo inaczej, toby znaczyło, że kroczycie po niewłaściwej drodze, żeście ulegli pokusom, które mogą was narazić na wielkie niebezpieczeństwa, na złamanie życia, upadek, zwyrodnienie. Te niebezpieczeństwa są tak wielkie, że o nich wyłącznie chcę dziś pomówić, aby was uświadomić i ostrzec. Nie myślcie jednak, że zamierzam was straszyć, że chcę wyszukać najczarniejsze barwy dla opisania nieszczęść, jakie mogą was dotknąć, gdybyście zapomnieli o głosie przyrody, która pozwala miłować tylko jedną wybrankę. O nie! Zbyt dobrze rozumiem, że strach może tylko złamać człowieka, zabić w nim jego „ja", lecz, że go nie umoralni, nie podniesie, nie powstrzyma od upadku! Zbyt często widzę, że obawa smoły piekielnej i obietnica niekrępowanych rozkoszy niebieskich demoralizują tego, komu są narzucone, bo uczą postępować tak, a nie inaczej dla względów, nie mających nic wspólnego z czynem, jego pobudkami i celami! Zbyt wysoko cenię w człowieku jego człowieczeństwo, więc jego rozum niezależny a żądny poznania, żebym miał uciekać się do przeżytego sposobu sądzenia czynów ludzkich i do straszenia karami, poczynając od grzyw-

ny, a kończąc na pozbawieniu życia, w celu narzucenia kierunku, pożądanego dla tych, którzy sprawują władzę.

O nie! moi przyjaciele; chcę was tylko uświadomić, że wam grożą niebezpieczeństwa, a nie straszyć, aby powstrzymać od czynów, do których skory jest wasz młody wiek, wiek pełni sił i niepohamowanej chęci ich użycia!

Więc posłuchajcie, na co jesteście narażeni.

Ostrzegałem już wasze młodsze rodzeństwo, żeby nie zatraciło wrodzonego pojmowania, że płeć stanowi różnicę swoistą jednakich osobników, a nie jest przeciwstawieniem ich sobie nawzajem. To znaczy, że zarówno w mężczyźnie, jak i w kobiecie należy widzieć przedewszystkim człowieka, że na obojgu ciążą jednakie obowiązki życiowe, że oboje winni mieć jednakowe prawa. Bo różnica płci nie jest zaprzeczeniem równości wszystkich ludzi, lecz jedynie włożeniem czynności rozrodczych, jako nadzwyczaj ważnego aktu życiowego, na dwa osobniki, mające ku temu odpowiednie warunki.

Otóż i was ostrzegam, żebyście się nie poddali duchowi praw istniejących, które zapoznają prawo przyrody i stwarzają nierówność między ludźmi wszędzie, gdzie się znajdzie ku temu najdrobniejsza sposobność. Ta chęć uszczuplenia szerokiemu ogółowi praw, aby ich kosztem nadać jednostkom najszersze przywileje, zaznacza się w sferze płci tym, że mężczyzna dąży do ujarzmienia kobiety, do uczynienia z niej swej niewolnicy, przedmiotu rozkoszy. Sięgając do najdawniejszych zabytków świata starożytnego, znajdujemy wszędzie prawie przewagę płci męskiej nad niewieścią. Zastanówcie się, np. nad dokumentem prawodawczym, jakim są przykazania Mojżeszowe; powiedziano w nich wyraźnie: „Nie pożądaj żony bliźniego twego, ani wołu,

ani osła, ani sługi, ani służebnicy, ani żadnej rzeczy, która jego jest". Czy może być uznane za moralne prawo takie, które dopuszcza możność pożądania człowieka, stawiając go w jednym rzędzie z wołem, osłem? Czy uważanie żony za własność męża, narówni ze sługą i służebnicą, ówczesnemi niewolnikami, nie jest pozbawieniem jej godności ludzkiej? Czyli to prawo całe nie jest raczej odzwierciedleniem barbarzyńskiego patryarchatu tych nawpół bajecznych czasów, a nie wyrazem woli „bożej", tego nieomylnego ideału prawdy, dobra, piękna?

Cokolwiek obrońcy boskości przykazań Mojżeszowych mogliby wam powiedzieć, zawszeć pozostanie niewątpliwe, że świat spółczesny nie może się otrząsnąć z barbarzyńskiego pojmowania stanowiska kobiety i dla tego w znacznej mierze, że to przykazanie „nie pożądaj" przeszło w całości do chrześcijaństwa. I może tylko dzięki temu, że należą one w wykształceniu człowieka do takich rzeczy, które trzeba jedynie umieć na pamięć, nie zastanawiając się bliżej nad ich treścią, dzięki temu przeszły jakoś niepostrzeżnie wobec myślicieli i etyków, a niemoralne ich brzmienie, polegające już nie na lekceważeniu prawa przyrody o równości ludzi niezależnie od ich płci, lecz wprost na uznaniu kobiety za własność, niewolnicę mężczyzny stało się tak dalece prawem zwyczajowym, że tylko nieliczne jednostki nawołują do poddania go ściślejszej rewizji.

Przemawiając do waszego młodszego rodzeństwa, wkazywałem, że w tym podeptaniu praw przyrody chodzi nietylko o krzywdę kobiety, lecz i o niebezpieczeństwo upadku moralnego i cielesnego mężczyzny. Pozwólcie, że wam wyjaśnię to nieco szczegółowiej.

Spółrzędnie ze sprowadzeniem kobiety do szeregu rzeczy, których się pożąda, zmienia się zupełnie sto-

sunek do niej, który nazwaliśmy miłością. Z dwu czynników miłości, o jakich mówiliśmy poprzednio, pozostaje tylko zewnętrzny, zmysłowy, a duchowy ginie całkowicie. Zapomniawszy o ludzkim posłannictwie kobiety, ceni ją mężczyzna miarą rozkoszy, jaką mu może sprawić, na równi ze smacznym jadłem i napojem, dogodnym i zbytkownym mieszkaniem, lub wytwornym odzieniem; czy wierzycie, że nawet w stosunku do psa lub konia ulubionego, które ich pan uważa za swych przyjaciół, jest więcej czynników duchowych, niźli w stosunku do pięknego ciała kobiecego, które ma dać tylko zadowolenie zmysłowe?! A chociaż się do tego mężczyzna nie przyznaje, choć stara się ukryć przed kobietą jej niewolę, którą osłania bogactwem, zbytkiem, blichtrem, jednak bardzo często dochodzi do przesytu, bo jednostajne podniety zmysłowe wyczerpują go szybko, i wtedy gotów jest wyzbyć się tej kobiety za jakąkolwiek cenę, jak się wyzbywa pierwszego lepszego przedmiotu, z którym nie łączy żadna nić duchowa, który się znudził, dokuczył.

Żeby zrozumieć dokładniej podstawę takiego sponiewierania praw ludzkich kobiety, musimy zwrócić się do dziedziny tych zjawisk fizjologicznych, które skłaniają mężczyznę do pożądania jej ciała, a ją czynią o tyle słabą, że nie może walczyć o swe prawa. Wchodzą tu w grę dwa zasadnicze czynniki: popęd płciowy i okres rozwoju płodu (ciąża) oraz macierzyństwo.

Popęd płciowy, jako wyraz wrodzonej skłonności do stwarzania nowego pokolenia, jest właściwy zarówno mężczyźnie jak i kobiecie. Po dojściu ich do zupełnej dojrzałości staje się on istotną potrzebą ustroju, która musi znaleźć zadośćuczynienie w stosunku płciowym, czyli w takim zbliżeniu cielesnym, które umożliwia połączenie się zarodka męskiego z zarodkiem kobiecym. Przyroda, dbała o zachowanie życia swoich

tworów ożywionych, przywiązała do tego zbliżenia się dwu płci odczuwanie rozkoszy. Jest to jedno z tych zarządzeń przyrody, w którym możnaby się dopatrywać wprost celowości; bo, gdyby nie ta rozkosz, jaką sprawia stosunek płciowy, może wiele jednostek zrzekłoby się potomstwa, aby uniknąć kłopotów i mozołów, połączonych z jego powstaniem i hodowaniem. Jeśli jednak przyjrzeć się całemu zakresowi działalności człowieka, to stwierdzimy, że każdemu jego działaniu, każdemu czynowi towarzyszy odczuwanie zadowolenia, nawet rozkoszy i to w tym większym stopniu, im więcej wkłada w daną pracę siebie, swego „ja“ czującego, myślącego, dążącego. W tym oświetleniu rzeczy nie mamy co przypuszczać, że zadowolenie popędu płciowego stanowi jakieś specjalne zarządzenie przyrody, mające na celu stwarzanie pokoleń, lecz, że jest poszczególnym przypadkiem ogólnego prawa, że wyzwalanie energji (czyli pracy w szerokim znaczeniu [1]) daje zadowolenie, a bezczynność i martwota, przykre odczuwanie. A że zapewnienie sobie nieśmiertelności w następnym pokoleniu jest jedną z największych prac życia, więc nic dziwnego, że temu wielkiemu wyładowaniu energji towarzyszy i najsilniejsze odczuwanie rozkoszy.

Z takiego zrozumienia stosunku płciowego wynika, że powinien on mieć miejsce o tyle, o ile ma do spełnienia swoje zadanie, czyli, o ile prowadzi do zapłodnienia. Niestety człowiek zapoznał to prawo przyrody! Prawem stała się dlań rozkosz! Ona popycha go do stosunku płciowego, ona stała się celem, ona prowadzi go do niewstrzemięźliwości, nadużyć, które, jak wskazałem w książce: „Wróć do przyrody!“ spro-

[1]) Porównaj „Praca“ w książce mojej: „Wróć do przyrody!“ Księgarnia M. Arcta, 1905 r.

wadzają się do przepracowania i wyrządzają prawdziwą krzywdę tym, co się ich dopuszczają.

W tej rozkoszy dla rozkoszy, a nie dla przekazania życia, jest źródło niezgodnego z przyrodą stosunku dwojga płci; ono też stanowi przyczynę różnic istotnych w życiu płciowym pomiędzy mężczyzną i kobietą oraz zwyczajowego i prawodawczego ich ustosunkowania. Bowiem kobieta, chcąc niechcąc, musi się poddać prawu przyrody, które prowadzi ją do macierzyństwa, a mężczyzna poza rozkoszą zapomina o ojcowstwie. Dla tego to i popęd płciowy jest różny u nich: u kobiety hamują go poczucia przyszłych obowiązków, obawy o możność ich spełnienia; mężczyzna zaś jest niekrępowany względami przyszłości, o ile namiętność doznania rozkoszy zamyka mu oczy na rzeczywistość. A że ciąża i pierwszy okres macierzyństwa czynią kobietę słabą, nieraz chorą i bezradną, więc mężczyzna uważa ją za gorszą, słabszą odmianę człowieka, narzuca jej jarzmo, czyni ją swą własnością, niewolnicą, i, ulegając coraz bardziej barbarzyństwu uspołecznienia, które oddala go od przyrody, uznaje ją wreszcie jedynie za źródło rozkoszy, której się pożąda na równi z innemi podnietami zmysłowemi.

Oto w krótkim zarysie historja różnicy płci, wytworzonej przez kulturę Mężczyzna nietylko, że nie poczuwa się do obowiązku otoczyć opieką i dbałością istotę, która przyczynia się w znaczniejszym stopniu niż on do przekazywania życia, lecz nawet wyzyskuje to, że przyroda kazała jej płacić wyższy podatek. I nielitościwy, jak względem każdego stworzenia, które mu nie podoła, pozbawia ją coraz to większej ilości praw, a wreszcie odmawia jej człowieczeństwa, uznając, że jedynym jej zadaniem jest: dać mężczyźnie rozkosz płciową, a posłannictwem, dać mu potomstwo, o ile go pragnie.

Zważcie, jakie następstwa dla społeczeństwa sprowadza ten sztuczny podział płci na silną i słabą, czyli tę, dla której płeć jest jedynie źródłem rozkoszy, i tę, dla której pociąga za sobą poważne obowiązki.

Najważniejsze następstwo, to nadużycie siły i ujarzmienie niemocy. Jest to tak powszechne zjawisko, że stało się wprost prawem społecznym i zwyczajowym we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego, które powołuje się na przyrodę, by udowodnić, że zwyciężanie słabszych jest jej prawem. Ale te analogje są pozbawione podstaw chociażby dla tego, że np. kanianka, niszcząca słabszą od niej koniczynę, lub kąkol—pszenicę walczą w rozmaitych gatunkach roślinnych, a samcy, staczający bratobójcze walki o samicę, mogą jedynie na tej drodze wykazać swą wyższość, zasługującą na przekazanie pokoleniom, nigdy zaś nie znęcają się nad samicą, korzystając z jej słabszych mięśni, z choroby, związanej z brzemiennością i karmieniem potomstwa. Wyzyskiwanie i gnębienie słabszego stanowi niezaprzeczony dorobek kultury ludzkiej, a w przyrodzie ma najwyżej takie równoleżnie, jak wypychanie ze związków chemicznych słabszego kwasu lub ługu przez mocniejszy, albo mocniejszego przez wielką masę słabszego.

Zastanawiając się nad prawem uciemiężania słabszego, bezbronnego, musimy zauważyć, że powołuje się ono na wolne spółzawodnictwo, czyli walkę, która ma odsłonić siły zapaśników, wyróżnić zwycięzcę. I byłoby to może i celowe, gdyby musieli ją przebyć w jednakich warunkach, gdyby żaden z nich nie cieszył się specjalnemi przywilejami, poparciem, względami. Niestety dzieje się inaczej! To też zwycięża nie siła, lecz przywilej, który przez to staje się tymbardziej bezwzględny w stosunku do ujarzmienia.

Przenosząc to na stosunek wzajemny płci, zrozu-

miemy łatwo, dla czego mężczyzna wyzyskuje słabość kobiety, płynącą z włożenia za nią przez przyrodę pieczy o żyjącym i mającym powstać pokoleniu, dla czego z tych jej obowiązków, których nie podziela cieleśnie, a może uniknąć moralnie, robi dla siebie przywilej i uważa go za prawo zasadnicze przyrody. To znaczy, że podstawą całego stosunku płci staje się dlań rozkosz płciowa, a inne czynniki są albo zupełnie pomijane, albo uwzględniane tylko ubocznie, z konieczności.

Rozkosz! Przypomnijcie sobie, wieleście razy pożądali jej w życiu. W latach dziecięcych zdało się wam, że cóż może być rozkoszniejszego nad zjedzenie odświętnego przysmaku, lub zabawę w kole rówieśników, albo posiadanie scyzoryka, strzelby, zegarka. Doczekaliście się tego wszystkiego, posiedliście z czasem nawet więcej, niżeście pragnęli: ale rozkoszy tam nie było, tylko przejściowa chwila zadowolenia, upojenia, a potym— zobojętnienie względem rzeczy upragnionej i jeszcze większe pożądanie czegoś innego. W wieku młodzieńczym pragnęliście rozkoszy pełni praw człowieka dorosłego. A gdy przyszła dojrzałość, przekonaliście się, że ta pełnia praw stanowi jedynie frazes czczy.... I wszędzie, gdzieście spodziewali się rozkoszy, znalazło się najwyżej chwilowe upojenie, po którym pozostawał nieraz niesmak, zawód, rozgoryczenie i... pożądanie nowej, niezawodnej...

Jest to prawo psychologiczne, które znaczy, że podnieta wyzwala więcej energji niźli jej wolno zużyć bezkarnie[1]). To też za to nieskrępowane wyładowanie trzeba nieraz długo pokutować, zanim się ustali

---

[1]) Patrz pracę moją „Podniety", w książce zbiorowej „Myśl" pod redakcją „Ogniwa" 1904 r. i „Nadużycia" w książce mojej „Wróć do przyrody".

równowaga utracona; a jest to okres tak przykrych odczuwań, że się wobec nich zapomina o chwili największego upojenia i stara się je zagłuszyć za wszelką cenę. I skutecznemi środkami są tu znowu... podniety tej czy innej natury, dające szereg chwil upojenia, zapomnienia, ale zarazem wyprowadzające z równowagi, powodujące zdenerwowanie, chorobę, wyczerpanie, niedołęztwo.

Łączność nadużyć płciowych z innemi rodzajami niewstrzemięźliwości, szczególniej z podnietami w rodzaju wyskoku, tytoniu, kawy, wszelkich używek it.p. jest godna uwagi nietylko ze względu na to, że, jak utrzymują fizjolodzy i moraliści, podniety te sprzyjają i wywołują wykroczenia płciowe; i odwrotny stosunek zasługuje na zaznaczenie, mianowicie skłonność do wszelkich nadużyć u ludzi, niewstrzemięźliwych płciowo. I to właśnie stanowi dowód szkodliwości wszelkich podniet, które dla tego łączą się tak ściśle z sobą, że pobudzanie ciągle jednej sfery wywołałoby szybko jej wyczerpanie, a okres przygnębienia po nadużyciu stałby się o wiele dłuższy i przykrzejszy.

Tak wygląda rozkosz, jeśli patrzeć na nią nie okiem pożądliwości, lecz zastanowienia. I to chyba powinnoby już wyjaśnić wam dostatecznie, że mężczyzna, pożądający od kobiety jedynie rozkoszy płciowej, zadaje największy gwałt sobie samemu, naraża siebie na zdenerwowanie, chorobę, wyczerpanie, zwyrodnienie, tracąc swe człowieczeństwo. Ale ta rozkosz niedościgła staje się źródłem tym większego zawodu i cierpienia, że mężczyzna odczuwa bardziej lub mniej wyraźnie, iż traci największe szczęście życiowe, możność zapewnienia sobie nieśmiertelności przez stworzenie zdrowego, silnego, zdatnego do życia pokolenia.

W początku nadużyć płciowych ma to miejsce dla tego, że poszukiwanie rozkoszy przerzuca go od

jednej kobiety do innej, skłania do nienaturalnego zadawalania popędu, zniechęca do kobiet, które zostaną, lub zostały matkami, bo pożąda on zawsze świeżego ciała; jak często spotyka się mężczyzn i kobiety, których myśl utraty krasy ciała odstrasza od spełnienia naturalnego posłannictwa! A dalej przychodzą choroby płciowe, związane nierozłącznie z nierządem, przychodzą smutne ich następstwa: bezpłodność lub przekazywanie potomstwu pokuty za grzechy ojców. Wreszcie nastaje okres wyczerpania płciowego, pomimo, że popęd nie wygasł; jest to okres nietylko bezwzględnej, nieuleczalnej bezpłodności, lecz, co ważniejsze, nieustannej walki wewnętrznej, cierpień cielesnych i moralnych, beznadziejności nieukojonej. I taki stan trwa lata, lat dziesiątki; niewstrzemięźliwy staje się męczennikiem, a jego otoczenie, siostrami miłosierdzia, niewolnikami, którzy muszą podzielać z nim cierpienia moralne i trudy pielęgnowania, zamiast spełniać swe ludzkie posłannictwo.

Tak wygląda rozkosz nie jako chwila upojenia, lecz jako łańcuch przyczyn i skutków, których ogniwa tworzą szlak życia. Chwila nieopamiętania, okres nieświadomości usposabiają do zapominania o tym związku, a szczególniej w młodości, która jest skłonna do nadmiernego szafowania siłami, nie uwzględnia się zbyt często, że tych sił musi starczyć na cały wiek, że porywy szlachetne, jakie się odczuwało w okresie dojrzewania, ten samorodny głos przyrody, wskazujący kierunek nieomylny, powinny znaleść wyraz w szlachetnych czynach w okresie dojrzałości.

Czy można wskazać dowód bardziej przekonywający, że podeptanie zasadniczego prawa przyrody o równości płci, to nadużycie siły mężczyzny w pogoni jego za rozkoszą, sprowadza krzywdę nietylko pokrzywdzonego, lecz w wyższym stopniu jeszcze i krzywdziciela?

Mężczyzna, dla którego rozkosz stała się najwyższym prawem, wyrodnieje, dziczeje, wycieńcza się, niedołężnieje, zatraca cechy ludzkie, traci zdolność stwarzania pokolenia, tę swą nieśmiertelność cielesną i duchową.

A kobieta?

Staje się przedmiotem pożądań, rzeczą, którą się zdobywa, nabywa, kształci w sztuce podobania się mężczyźnie, zyskiwania jego względów, rozbudzania w nim namiętności... Tej poniżającej roli nie rozumie jeszcze spółczesna kobieta, sprzedawszy swe człowieczeństwo za przywilej bezczynności. Sielankowy ustrój społeczny w którym mężczyzna zdobywa chleb dla swej rodziny, a kobieta jest mu osłodą, rozkoszą, pozwalającą zapomnieć o trudach i znużeniu, ustrój, w którym kobieta pędzi życie bezczynne na podobieństwo mahometanek w haremach, dbając jedynie o podtrzymanie i uwydatnienie krasy cielesnej, taki ustrój prowadzi do gnuśności świat niewieści, pozbawia go siły, odporności, przedsiębiorczości, cenienia swego „ja“ czującego, myślącego, dążącego, jakie daje jedynie praca celowa, twórcza[1]). Poniżenie godności człowieczej kobiety jest tak wielkie, że nawet w klasach, pracujących bardzo ciężko, żona liczy się tylko z pracą zarobkową męża, a sama lekceważy swoją działalność, wymagającą nieraz o wiele znaczniejszego nakładu sił; stwierdziłem to po tysiąc razy u zamężnych kobiet z ludu, które na pytanie, czym się zajmują, odpowiadały w 70% przypadków: „niczym“, w 25%: „mąż jest stolarzem, szewcem, wyrobnikiem i t. d.“, i tylko w 5%: „w domu“, co znaczy, że są żonami, matkami, hodują dzieci, gotują, piorą i t. d. A więc tylko niewielki procent kobiet proletarjatu uważa siebie za ludzi pracujących,

---

[1]) Patrz książkę moją: „Wrażenia z podróży po Afryce północnej“, str. 144, księg. J. Fiszera, 1902 r.

ma należyte poszanowanie zakresu swego działania; znaczna większość nawykła tak do lekceważenia, że sama lekceważy swą pracę i siebie.

To samo tyczy się w wyższym jeszcze stopniu klas uprzywilejowanych, w których nawet panna nie stanowi zazwyczaj jednostki samodzielnej, lecz podporządkowuje się prawom zwyczajowym, pozbawiającym ją nietylko już niezależnego działania, lecz nawet myślenia. To też osobowość jej zaciera się tak dalece, że każde wystąpienie bardziej niezależne jakiejś rówieśniczki pociąga za sobą napaści i piętnowanie przez całą rzeszę bierną; ale za to wszelki szablon przyjęty, uznany, narzucony, modny staje się dla nich obowiązującym i jest nieprzyzwoite, naganne, w złym tonie uchylanie się od takiego wzoru.

Ta niewolnicza bierność, narzucona kobiecie przez prawa obowiązujące i zwyczajowe, czyni z niej igraszkę w ręku mężczyzny, który niekiedy nawet w dobrej wierze powołuje się na przyrodę i dowodzi, że bierność stanowi wrodzoną cechę płci słabej. Ale jest to zarazem wyrok na kobietę, że musi się stać przedmiotem pożądań, namiętności, rozkoszy mężczyzny, i to nie tego dzielnego, mądrego, przedsiębiorczego, wzoru dobra i piękna, lecz pierwszego lepszego, który zechce ją wyróżnić z pośród innych kobiet, raczy wyrazić gotowość posiąść ją. A chociaż życie osłania ten przetarg najpiękniejszemi formami, obrzędami, choć nadaje stałym takim związkom miano świętych, nierozerwalnych, jednak bardzo wielki odsetek par skojarzonych przekonywa się prędko po zawarciu związków, że je sobie wystawiali zupełnie inaczej. Bardziej zawiedzioną, częściej rozczarowaną jest kobieta, bo jej najidealniejsze marzenia rozbijają się o prozaiczną rzeczywistość, która znaczy, że przez małżeństwo nie uzyskała pełni praw obywatelskich, możności zerwania z biernością,

lecz, że się stała własnością mężczyzny, który ma teraz prawo napawać się jej ciałem, choćby to jej miało sprawiać boleść, obrzydzenie, jak zetknięcie z lubieżnym satyrem.

Dopóki wychowanie dziewczęcia będzie zmierzało do wyrobienia w nim bierności, do zabicia wrodzonych popędów myślenia i działania, dopóki to dziewczę nie stanie się samodzielnym człowiekiem i nie uzyska równych praw z młodzieńcem, dopóty i stosunek wzajemny płci nie będzie miał podstaw moralnych i rozstrzygać o nim musi cielesna i prawodawcza przewaga mężczyzny nad kobietą. I tak długo będzie mężczyzna pożądał kobiety, jako źródła rozkoszy, aż nie uzna w niej równego sobie człowieka, z którym ma wspólnie spełnić ważne zadanie życia: stworzyć nowe pokolenie, zapewnić sobie nieśmiertelność.

Niech moraliści i działacze społeczni nie łudzą siebie i innych, że nierząd da się wyplenić przez najsurowsze prześladowanie kobiet lekkiego życia, przez piękne nauki i kazania, przez zaznajamianie ogółu z niebezpieczeństwem i niedolą jakie za sobą pociąga, nawet przez najpiękniejsze wzory do naśladownictwa. Na tej drodze można powstrzymać od nierządu jednostki suggiestyjne, lecz nieda się narzucić ogółowi zasad, które stałyby się podstawami niewzruszonemi moralnego stosunku płci. Bo co to jest nierząd? Czy kupczenie ciałem kobiecym nie jest pojęciem zbyt wąskim? Czy nie należałoby mianem nierządu oznaczać każdy stosunek płciowy, który nie jest oparty na prawdziwej miłości, czyli na tym wrodzonym odczuwaniu głosu przyrody, dbałej o zachowanie życia? O tak! Nie ta jest jedynie nierządnicą, która każe sobie płacić za każdy stosunek płciowy, lub wynajmuje się na miesiące i lata temu, kto zapłaci drożej; nie ta, która poślubia najbardziej uroczyście, z największą

pompą i śród najwyższych błogosławieństw obojętnego sobie człowieka, lecz każda, która godzi się na stosunek płciowy bez uczucia miłości dla mężczyzny, bezwzględnie, czy go nigdy nie odczuwała, czy też je utraciła na drodze życia. I każdy mężczyzna, dla którego istnieje zbliżenie płciowe bez miłości, jest nierządnikiem. A jedyny skuteczny środek wyplenienia nierządu to— zaszczepienie każdemu człowiekowi godności ludzkiej, uświadomienie, że wszyscy sobie są równi, niezależnie od płci, że tylko miłość zobopólna, to uczucie, które każe dwojgu ludziom wyróżnić się nawzajem z pośród wszystkich innych ludzi, że tylko miłość uprawnia i uświęca stosunek płciowy, a raczej spółżycie dwuch osobników.

Dopóki te zasady przyrodzone nie staną się podstawą moralności płciowej, dopóty społeczeństwa będą się powoływały nadaremne na przykazania Mojżeszowe, na przepisy policyjne, prawodawstwa obowiązujące, na świętość i nierozerwalność związków małżeńskich; nadaremne, bo pierwsi ci, którzy głoszą te przepisy, uznając je za niewzruszone, święte, sami gwałcą je i depcą, gdy chodzi o ich własne życie płciowe, o stosunek do płci słabszej cieleśnie i upośledzionej społecznie; nadaremne, gdyż żaden przepis ani nakaz nie mogą zastąpić drogowskazu czynów, który każdy człowiek winien mieć w sobie samym, a nie poza sobą.

I dopóki życie nie wcieli tych zasad przyrodzonych w cały swój ustrój, dopóty bezradni rodzice i wychowawcy powodowani tradycyjną obawą zgorszenia, będą osłaniać tajemniczością to, co powinno być jawne, zrozumiałe, i dopóty będą wzywały napróżno do cnoty rozmaite towarzystwa wstrzemięźliwości, etyczne, zakonne, ascetyczne; dopóty będziemy odczuwali zawsze dwulicowość życia kaznodziejsko-moralizatorskiego dla innych, a pożądającego rozkoszy dla siebie poza osłonami, niedostępnemi dla oczu ludzkich.

Z tej dwulicowości, z tego fałszu nie czynię wobec was, moi przyjaciele, tajemnicy wbrew zasadzie, która była stosowana dotychczas względem młodzieży. A wypowiadam się otwarcie przeciw kłamstwu nietylko dla tego, że się nim brzydzę, i nie dla tego, że się na nim możecie poznać bardzo szybko, jak poznaliście się na najbardziej krasomówczych kazaniach i przekonywających odezwach, lecz dla tego przedewszystkim, że jest to jedyna droga do wskazania istotnej przyczyny tego zła, czy niedoli, jaką stanowi nierząd, czyli życie płciowe bez miłości. I nie potrzeba wam już chyba powtarzać, że cała wina spada tu na tych twórców kultury, którzy, powołując się na prawdy objawione i na niewzruszone prawa państwowe, zapoznali i spaczyli zasadnicze prawo przyrody, prawo równości wszystkich ludzi, niezależnie od ich płci.

Dopóki kultura nie przywróci brzmienia tego prawa w całej rozciągłości, dopóki nie zrówna obojej płci pod względem praw ludzkich, pozostawiając im pozatym niezależność zupełną w sprawie stanowienia o ich nieśmiertelności cielesnej i duchowej, dopóty ta dwulicowość, ten fałsz, ta obłuda będą sprowadzały zamęt w naszych pojęciach, będą zakłócały spokój naszego sumienia; dopóty kaznodzieje i moraliści będą wzywali gorąco do cnót, których sami nie przestrzegają, a dobroczynne hrabiny i spanoszeni dorobkiewicze będą stwarzali zakłady dla upadłych kobiet, wzywając społeczeństwo do utrzymywania przytułków dla ofiar życia rozwiązłego własnych mężów i synów.

Starego, zniszczonego przez czas odzienia nie warto łatać, bo w najlepszym razie będzie okryciem dla nędzarza, na którego może przenieść ciężkie choroby tych, którzy się w nie uprzednio odziewali. Tak też i przeżytku ustroju patryarchalnego z całym nawarstwieniem wieków barbarzyństwa nie można łatać

spółczesnemi plastrami leczniczemi, bo zgnilizna rozrywa to strupieszałe ciało. I dla tego, moi przyjaciele, wzywam was dziś nie za przykładem kaznodziejów i moralistów do wstrzemięźliwości, lecz na podstawie wspomnień o własnych walkach, szamotaniach, wątpliwościach, wzywam was do poznania prawa przyrodzonego w stosunkach obojej płci, i tego spaczenia woli przyrody, które stanowi wytwór barbarzyństwa naszego uspołecznienia.

Kaznodzieje powiadają wam: „nie cudzołóż! nie pożądaj żony bliźniego“... To są prawdy objawione, przed któremi musicie schylić głowy“.

A wy im na to odpowiadacie: „a wy sami, czyście się ukorzyli przed temi prawdami? czyście je wcielili w wasze własne życie? czy celibat jest dla was wyrazem woli zwycięskiej z własnemi namiętnościami, czy tylko obłudą“?

Moralizatorzy mówią wam: „żyjcie w czystości, bo nierząd wyrządza krzywdę wyzyskiwanej kobiecie, a was samych naraża na choroby niebezpieczne“. A szczersi dodają: „nas nikt, niestety, nie ostrzegł, ani oświecił w tym względzie, gdyśmy byli młodzi“.

A wy im odpowiadacie: łatwiej prawić morały na starość, niźli oprzeć się pokusom w młodości.

Z tych waszych odpowiedzi bije szczera, rzetelna prawda, jasne, niezależne pojmowanie życia, trafna, samorzutna spostrzegawczość jego obłudy i dwulicowości. I dla tego właśnie, że w wieku młodzieńczym sam tak spostrzegałem, rozumowałem, czułem, dla tegom nie przemawiał dziś do was w stylu kaznodziejskim, ani moralizatorskim, lecz starałem się was uświadomić, wyjaśnić wam, jako starszy towarzysz niedoli, gdzie jest źródło tego nieszczęsnego nierządu, który szerzą potajemnie przez nieświadomość lub przewrotność ci sami, co go potępiają jawnie, publicznie. Kie-

dym przed rokiem napisał obszerną krytykę[1]) broszurki prof. Herzena: „odezwa do młodzieży męskiej“, podniosły się głosy niezadowolenia, że niechcę uznać, żeby wywarła dobry wpływ na młodzież książeczka, nawołująca ją do wstrzemięźliwości. Podług mnie sam tytuł jest niespółczesny: bo chyba moralność płciowa nie może być inna dla młodzieży męskiej, inna—dla żeńskiej. A treść kaznodziejsko-moralizatorska tłumaczy chyba dostatecznie, dla czego książeczka leży nieczytana na półkach księgarskich.

Na tym oświetleniu istoty nierządu mógłbym właściwie zakończyć moje przemówienie, gdybym nie czytał w waszych oczach, moi przyjaciele, żeście się spodziewali dowiedzieć odemnie jeszcze czegoś więcej.

O, wiem to dobrze, żeście się naczytali już do syta rozmaitych broszurek i książeczek, napisanych przeważnie przez niepowołanych doradców. I chcecie dziś usłyszeć żywym słowem: czy choroby płciowe, wynikające z nierządu, są istotnie tak straszne? czy niebezpieczeństwo ich nabycia jest istotnie tak wielkie? jakie są najpewniejsze środki zaradcze przeciwko nim? co począć w razie nieszczęścia? i t. p.

I znowu niechcę zachować się względem was ani jak kaznodzieja i moralizator, którzy strachem starają się powstrzymać od nierządu, ani jak lekkomyślny młodzieniec, lub hulaka przeżyty, którzy poczytują chorobę płciową za pewnego rodzaju pasowanie na dorosłego mężczyznę. Bo strach nie jest środkiem umoralnienia i sam przez się może tylko wypaczyć człowieka, przyprawić go o rozstrój nerwowy, chwiejność, może uczynić walkę z samym sobą bardziej uciążliwą

---

[1]) Pismo „Lekarz“ № 24, 1905.

i wyczerpującą; ale jest to zbyt słaby czynnik, żeby mógł powstrzymać od czynów, do których pcha cały ustrój życia spółczesnego, rozbudzający zmysłowość, podniecający popędy, hodujący namiętności od wieku dziecięcego. Jak często stwierdzamy, my lekarze, że właśnie nic innego tylko strach popycha do bardzo zgubnego nałogu, do samogwałtu, który niszczy cieleśnie i duchowo nieszczęśliwą młodzież!

Bo, podobnież jak uczciwym nie może być ten, kto stosuje się do wszystkich przepisów narzuconych w obawie smoły piekielnej, tak nie zapewnia mu czystości i niewinności cielesnej i duchowej lęk choroby płciowej. A jest to tymbardziej niemoralne, że podobnież, jak od kary za grzechy nauczono chrześcijanina wykupywać się ofiarami i oczyszczać obrządkami, tak też od chorób mają go ustrzec rozmaite ostrożności, a lekarstwa mają przywrócić mu zdrowie.

Nie! niechcę was straszyć, lecz uświadomić. Jest to, co prawda, rzecz bardzo trudna. Należałoby wam pokazać na żyjących ludziach, jaki los zgotowali sobie przez chorobę płciową i przedstawić, czym mogli być, będąc zdrowi i czyści. Ale na tę naukę poglądową nie pozwala... tajemnica lekarska. Przed kilkoma laty, chcąc ostrzec ludzi przed lekkomyślnym zawieraniem związków małżeńskich z obarczonemi dziedzicznie i choremi osobnikami, napisałem dramat w czterech aktach, pod nagłówkiem: „Trzy małżeństwa“. Był on wystawiony dwukrotnie w Warszawie[1]) i... reporterja kurjerkowa uznała go za... nieprzyzwoity. W duchu owego czasu była to krytyka zupełnie zrozumiała. Dziś uświadomienie ogółu posunęło się tak dalece naprzód, tak otwarcie mówi się już o rzeczach, otaczanych uprzednio tajemniczością i nietykalnością, że niebawem wy-

---

[1]) W kwietniu 1905 r.

dam ten utwór w książce, przystępnej dla szerokiego ogółu, nie zrażając się krytykami reporterów[1]). Jedna postać zasługuje tam szczególniej na waszą uwagę, mianowicie postać młodego człowieka (Roman), który chorował na przymiot (syfilis) i pomimo leczenia stał się niedołęgą w latach, kiedy powinien był być najdzielniejszy.

Przedstawienie żyjącej istoty z jej całym światem wewnętrznym i z jej stanem cielesnym, które od pełni sił dochodzą do niedołęstwa, pozwalają człowiekowi myślącemu zważyć na szalach rozumu dwie wartości: chwili rozkoszy zmysłowej na jednej szali i całego życia dzielności, z której płynie rozkosz człowieczego „ja", na drugiej szali.

Takie postawienie sprawy nie jest straszeniem, ono tylko poucza, wyjaśnia, uświadamia, pozostawiając wolny wybór szali. I nie przygniata ono tych, którzy zeszli nieświadomie lub lekkomyślnie z drogi właściwej, nie oszałamia, jak uderzeniem obucha, skazując na pozostawanie w nierządzie, w mylnym przeświadczeniu, że niemasz już dla nich wyjścia, ratunku. To nie obrządek formalny, oczyszczający duszę zbrukaną, by po obmyciu mogła się znowu tarzać w upadku. To nie lek niezawodny, pozwalający choremu odzyskać pełnię zdrowia i sił... Bynajmniej. Jest to tylko otwarcie oczu zaślepionych namiętnością chwili na długi bieg chwil, które składają życie.

Tej, że ją tak nazwę, perspektywy życia nie daje młodzieńcowi wychowanie spółczesne. Każdy stwarza ją sobie sam, lecz, niestety, na zasadzie własnego doświadczenia. Ale to już nie perspektywa, lecz retrospektywa, która dla niego samego ma tylko znaczenie

[1]) „Trzy małżeństwa", dramat w 4 aktach, 1907. Księg. M. Arcta.

dziejów własnego życia, lecz dla młodego pokolenia mogłaby się stać prawdziwą szkołą poglądową, gdyby ją oświetlić należycie, szczerze.

Jest to zarazem doskonała broń do odparcia haseł ludzi przeżytych, którzy zachęcają do rozwiązłego życia pod orzeczeniem hedonistów: „carpe diem, quam minime credula postero!“ („Korzystaj z chwili, nie oglądaj się na przyszłość“ Horacy).

Ach, to nieszczęsne hasło wzięło wielki haracz z ludzi, z ich zdrowia, życia, uczciwości! Szczególniej młodzi, niedoświadczeni ulegają mu łatwo, bo ma ono być dowodem dojrzałości. Jest to jeden z tych samych bałamutnych czynników, które nie pozwalają człowiekowi być sobą, lecz zmuszają zastosować się do narzuconych wzorów. Tu leży źródło takich nadużyć, jak używanie przez młodzież tytoniu, napojów wyskokowych, zabaw i gier hazardowych na wzór dorosłych; tu też źródło rozpusty, która jest bardzo często wyrazem nie popędu niepohamowanego, lecz jedynie, naśladownictwa bezmyślnego.

Te młodociane ofiary nierządu, których życie jest złamane lub spaczone w zaraniu, są uwiedzione, niezależnie od płci, do której należą. A uwodzicielami są nietylko ci, którzy krzywdzą niewinną ofiarę dla nasycenia własnych namiętności, lecz i wszyscy, zachęcający czy młodzież czy dorosłych do tytoniu, kieliszka, hazardu, nierządu. Widzicie ich w koło siebie; siedzicie z niemi przy jednym stole, spotykacie ich przy pracy i zabawie, w radości i w niedoli. I czujecie, jak ich zimne spojrzenie zapuszcza się jak stal ostra w głębię waszej duszy, żeby rozwiać szyderstwem szkopuły i wątpliwości i żeby narzucić bezmyślny szablon poszukiwania rozkoszy... To są wasze katy! To są rozsadnicy gorszycielstwa, upadku, nędzy!.. Trzeba się im oprzeć, trzeba ich zwalczać i piętnować.

Tyle wam mogę powiedzieć o niebezpieczeństwach, jakie wam grożą. O chorobach płciowych, którym nadano miano „sekretnych“, (jak gdyby w myśl iście jezuickiej zasady, że się trzeba wstydzić nie czynu, lecz jego następstw), o tych chorobach powiem wam tylko, że prowadzą bardzo często do bezpłodności.

Czy w tym zarządzeniu przyrody nie widzicie zabezpieczenia ludzkości od zwyrodnienia, zagłady? Czy skazanie nierządnika na śmierć bezpotomną, pozbawienia go tego rozkosznego: „nie całkiem umrę!“, czy to nie jest takie same urządzenie ochronne dla społeczeństw, jak w życiu osobnika: powieka—dla osłony oka, czaszka—dla mózgu, żebra—dla płuc i serca, odruchy — dla samoregulacyjnej działalności ustroju? Wszystkie je zdobył ustrój ewolucyjnie w walce o byt.

Nie będę wam mówił obszerniej o chorobach płciowych, odsyłając do przystępnej książeczki Fournier'a, wydanej w „Książkach dla wszystkich“ M. Arcta[1]), pod nagłówkiem: „Dla naszych synów“; podkreślę jedynie raz jeszcze, że dwie choroby, wynikające z nierządu: rzeżączka (tryper) i przymiot (syfilis) prowadzą do pozbawienia lekkomyślnych chorych możności odradzania się w następnych pokoleniach. Ten straszny wyrok śmierci wydaje przyroda, ratując od zagłady życie... Wyrok śmierci na pokolenie, które miało, powinno było się narodzić, ciąży nieraz jak piętno na czole skazańca, który często dla tego jedynie podeptał prawa przyrody, że ich nie znał. A wyrok łaski, który skazuje obarczone dziedzicznie pokolenie na ciężką pokutę za winy, czy niedolę rodzicieli, wyrok, który każe temu potomstwu być żywym wcieleniem zwyrodnienia i upadku, czy nie powinien zbudzić zastanowienia? Zajrzyjcie do szpitali dla obłąkanych, zajrzyjcie do statystyki zbrod-

---

№ 319 „Książek dla wszystkich“, M. Arcta.

ni, przestępstw, nadużyć, zajrzyjcie do przyczyn nędzy i nędznictwa, a przekonacie się, że to są prawie wszysko ofiary nieuświadomienia, lub ich najbliższe potomstwo.

Jeżeli moje przemówienie przekonało was, że podział prawodawczy i zwyczajowy na płeć silną i słabą jest tylko upozorowaniem sztucznej, niezgodnej z przyrodą nierówności płci, że stanowi on przywilej rozkoszy dla mężczyzny, a jarzmo niewolnictwa dla kobiety; jeżelim wam dowiódł, że rozkosz polega nie na zadowoleniu rozbudzonego sztucznie popędu, lecz na odrodzeniu duchowym i cielesnym w następnym pokoleniu; jeżeliście zrozumieli, że podeptanie praw przyrody o równości ludzi, niezależnie od ich płci, sprowadza niedolę zarówno krzywdzonego, jak i krzywdziciela, to uważam, żem celu osiągnął, żem was uświadomił.

A wobec tego niemam potrzeby wzywać was do czystości, wstrzemięźliwości, cnoty, bo to wrodzone każdemu człowiekowi poczucie idealnej miłości, które się zbudziło w wiośnie waszego życia, wskaże wam nieomylnie, którędy droga.

Dr. W. Miklaszewski.

„Drugoroczniak“.

Trudno wyobrazić sobie większą krzywdę od tej, jaką wyrządza szkoła uczniowi, pozostawiając go w tej samej klasie jeszcze na rok jeden. O postępku tym mówię tylko jako o krzywdzie, bo ani pożytku, ani wyniku dodatniego nie widzę stąd żadnego. Drugoroczniak nie staje się ani zdolniejszym, ani pojętniejszym, ani pilniejszym, ani nawet bogatszym w wiedzę, chociaż po dwakroć wysłuchał tego samego kursu nauki; za to krzywda jest tu aż nadto oczywista. Przedewszystkim uczeń został drugoroczniakiem, czyli nacechowano go pieczęcią, świadczącą ujemnie o jego władzach umysłowych i zdolnościach. Następnie, wyrwano go z otoczenia, z którym się zżył, a zmuszono do obcowania i uczenia się z kolegami, z któremi go nic nie łączy. Przytym każą mu raz jeszcze da capo uczyć się wszystkiego od początku, i to z podręczników, w których nie znajdzie już wiele dla siebie nowego. A co najważniejsze, wyrwano mu samowolnie rok życia, który mógłby korzystniej spożytkować dla siebie, czy innych.

Kto jest kandydatem na drugoroczniaka? Uczeń, któremu przyswajanie nauki wogóle przychodzi trudniej niż innym; uczeń, który niedostatecznie odrabia ćwi-

czenia klasowe; uczeń, który jest leniwym; i uczeń, który do pewnych tylko nauk ma zdolności. Wyłączam tu, naturalnie, dzieci upośledzone pod względem umysłowym, a więc kaleki, wymagające specjalnej nad sobą pracy i kierunku i niezdolne do uczenia się w szkołach, w których kształcą się dzieci normalne, o najrozmaitszym jednakże stopniu rozwoju i uzdolnienia. Skala umysłowości uczniów klasy, to wstęga o wszelkich możliwych barwach zasadniczych i dopełniających, tonach i półtonach, światłach, cieniach i odcieniach. Nie łatwo określić i znaleść właściwą ocenę umysłowości danego dziecka, trudniej orzec ile z nauk sobie przyswoiło, a jeszcze trudniej dowieść, że nic nie skorzystało i ze spokojnym sumieniem skazać je na to, by dosłownie uczyło się po raz drugi tego wszystkiego nad czym już w roku poprzednim ślęczało. Boć przecież, każdy uczeń średnio uzdolniony pojmuje lepiej jedne nauki niż inne; kombinacje mogą tu być najrozmaitsze. Gdy zaś wszystkich przedmiotów musi się uczyć poraz wtóry, wtedy nauka staje się nudną, jednostajną, złem koniecznym i pożytku z niej żadnego; cel główny jest chybiony, bo drugoroczniak, zniechęcony i znudzony, nie poprawi się.

Weźmy za przykład drugoroczniaka, któremu przyswajanie nauk wogóle przychodzi trudniej niż innym kolegom w klasie. Pytam, co komu do tego, ile się nauczył? Nauczył się pewnie tyle, ile go stać było, nikt z jego braku wiadomości uszczerbku nie poniesie, prócz niego samego, bo jeżeli wyjdzie ze szkoły z małym zasobem wiedzy, to pewnie nie zostanie uczonym, ani badaczem, lecz zajmie w społeczeństwie jakieś skromniejsze stanowisko, na którym jednakże pracując, może stać się pożytecznym, umieć wyżywić siebie i swą rodzinę i nie być nikomu ciężarem. A pobyt kilkoletni w średnim zakładzie naukowym wyjdzie mu tylko na

dobre, bo, chociażby się pozornie zdawało, że z pobytu w szkole nie wiele skorzystał, to w każdym razie, przyswoił sobie dość, bądź z jednych, bądź z drugich przedmiotów, pojął co to jest nauka, nabrał dla niej szacunku, a przytym przez kilka lat żył w środowisku nauki i kultury, otoczony profesorami, zdolniejszemi kolegami, żył życiem społecznym, w którym ujawnia się wiele szlachetnych czynów i młodzieńczych zapałów. Wszystko to ma kolosalne znaczenie. Gdy zaś pozostawiamy ucznia na drugi rok, po kilka razy, to wreszcie ze szkoły wyjść będzie zmuszony nie ukończywszy jej wcale. Wtedy przyszłość takiego chłopca przedstawia się w bardzo czarnych barwach, bo za młody jest jeszcze do pracy zawodowej; więc przez lat kilka próżnuje, żyje bez celu i obowiązku, zapomina wreszcie i tę trochę nauki, jaką jednakże w szkole zdobył, przebywa w środowisku nie zawsze dla siebie odpowiednim, jednym słowem zabija się umysłowo i moralnie.

Powodem również pozostawiania ucznia w klasie na rok następny, może być i to, że uczeń wszystkie tak zwane ćwiczenia klasowe, czy to z matematyki, czy z języków, czy z innych przedmiotów niedostatecznie odrabia. Bo są dzieci o takim rodzaju umysłu, że chociaż teorję nauki rozumieją i są w stanie podążyć za biegiem jej wykładu, to gdy przyjdzie daną umiejętność zastosować praktycznie, t. j. rozwiązać zadanie, czy napisać wypracowanie, wtedy nie mogą sobie poradzić i odrabiają ćwiczenia gorzej od swych kolegów. Wogóle bywają dzieci, które z trudnością odpowiadają trafnie na postawione pytania. Niemało przyczynia się do tego zdenerwowanie ucznia, że musi zadania te odrabiać na poczekaniu w klasie i świadomość, że one właśnie, jak i natychmiastowe odpowiedzi na pytania, stanowią o sądzie nad nim. Nauczyciel zaś

z tych zadań klasowych i z tych odpowiedzi sądzi o jego zdolnościach i postępach w nauce. Gdy więc sąd wypada ujemnie, pozostawia chłopca w klasie na rok drugi. Czy uczynił słusznie? Nie. Bo, jeżeli ktoś niema zdolności do rozwiązywania np. zadań matematycznych, to czy pozostanie w tej klasie, czy też pójdzie o klasę wyżej, zawsze narazie zadań rozwiązywać nie będzie umiał.

Lekarstwem na taką własność ujemną umysłu może być tylko czas, czyli pewien rozwój umysłowy, który tak szybko, z roku na rok nie może się dokonać. A gdyby nawet taka zmiana na lepsze nie nastąpiła, to i tak uczeń taki szkołę ukończyć powinien. Braki naukowe ujawniające się podczas egzaminu lub przesłuchiwania, tylko w szkole najdotkliwiej dają się odczuwać; człowiek dojrzały w późniejszym życiu rzadko podpada podobnym próbom, a zresztą umie sobie radzić w wypadkach dla siebie trudniejszych: posiłkuje się słownikami, podręcznikami, wszelkiemi środkami pomocy naukowej, z któremi właśnie w szkole się zapoznał.

Szkoła używa nieraz środka pozostawienia ucznia w klasie na rok następny jako kary za lenistwo. Chłopiec jest typowym leniwcem, nie uczy się żadnych lekcji, spóźnia się na wykłady i t. p. Za karę więc pozostaje na rok drugi. Taki postępek szkoły jest już poniżej wszelkiej krytyki. Drugoroczniak będzie się tymbardziej w naukach opuszczał, bo odgrzewana nauka straci dla niego wszelki urok i interes i doprawdy wówczas lenistwo jego znajdzie dla siebie wytłumaczenie.

Pedagogja szkolna to bogata skarbnica, w której napewno znajdziemy na lenistwo inne lekarstwo, szlachetniejsze i skuteczniejsze: zaciekawić należy takiego leniwego ucznia do nauki, rozmiłować go do niej, tak

ponętnie ją przedstawić, żeby się czuł do niej porwanym, nauczyć go badać ją i podglądać jej tajniki, a celu swego napewno dopniemy.

Weźmy teraz pod uwagę czwarty typ drugorocznika, t. j. ucznia o takim rodzaju umysłu, że posiada zdolności do pewnych przedmiotów, a do innych ich niema.

Np. uczeń odczuwa piękno przyrody, lubi badać jej tajniki, uczy się chętnie poszczególnych nauk przyrodniczych, niema zaś zdolności, ani zamiłowania do nauk matematyczno-fizycznych. Czy więc ucznia takiego należy zostawić w klasie na rok drugi, jeżeli w końcu roku szkolnego z tych przedmiotów nie będzie miał dostatecznych stopni? Nie. Przedewszystkim nie mamy żadnej pewności, że ten rok przesiedziany na tej samej ławie szkolnej podziała skutecznie, że obudzi w nim zamiłowanie i nauczy go kursu matematyki i fizyki, bo kto do nich wogóle niema zdolności, to i powtórzenie kursu nie pomoże.

Gdyby postępowanie takie okazało się skuteczne, to musielibyśmy dojść do wniosku, że wszystkie umysły są sobie równe, stanowią jednakowe szkatułki, w które możemy składać te same porcje różnych wiadomości. Lecz tak przecież nie jest: każdy umysł to zamknięta w sobie indywidualność, której podtrzymywanie i pomaganie w jej rozwoju powinno być głównym celem wychowawców, a więc szkoły. Prócz tego biedny drugoroczniak jednocześnie z pożytecznym rzekomo powtarzaniem kursu matematyki musi raz jeszcze przez rok cały uczyć się wszystkich przedmiotów szkolnych, a więc tej samej części świata z gieografji, tych samych prawideł z gramatyki, tych samych faktów z historji. A przytym przechodzić musi raz jeszcze te same wiadomości ze swych ulubionych nauk przyrodniczych, z których tak chętnie dowiedziećby się pragnął czegoś

nowego. Lecz mu niewolno iść dalej, musi przetrawiony pokarm raz jeszcze przeżuwać, więc kto wie, czy się nawet do nich wreszcie nie zniechęci.

Pozostawianie zaś ucznia w tej samej klasie z powodu niedostatecznych postępów w nauce języków już stanowczo zasługuje na surowe potępienie. Przedewszystkim nieznajomość języków nie jest dowodem braku wykształcenia. Powtóre nauczania języków w szkole nie można traktować jako nauki, lecz raczej traktowane być ono winno jako środek pomocniczy do zdobycia później rzeczywistej wiedzy. Nie odmawiam nauce języków cechy naukowości, bo rozumiem, że uczony badacz-lingwista traktuje ją rzeczywiście naukowo, t. j. bada języki porównawczo i t. p. Ale to czego my dzieci w szkołach z języków uczymy, to doprawdy ma z nauką bardzo niewiele wspólnego.

Jeżeli więc traktować będziemy naukę języków tylko jako środek pomocniczy, to wymagania nasze muszą być bardzo zredukowane, i nie wolno nam z tego powodu pozostawiać dzieci w tej samej klasie, tymbardziej jeszcze, że sądząc z rezultatów, dojść musimy do wniosku, że dzieci nawet zdolne kończą szkołę z nader szczupłym zasobem znajomości języków obcych, o ile wychowanie domowe w tym kierunku nie dopomagało. A cóż dopiero mówić o dzieciach nie posiadających zdolności językowych!

Drugoroczniak wreszcie, to również wyrzut w sferze zagadnień etycznych. Jest on ofiarą, sprawiedliwą czy niesprawiedliwą, ale zawsze ofiarą. A więc jak każda ofiara budzi w innych instynkty takie, jak wyszydzenie, wyśmiewanie, zarozumiałość, w sobie zaś pokorę, urazę do innych, utratę wiary w siebie samego, lub przeciwnie cynizm, lekceważenie i t. p. Nieraz przekonaliśmy się, że drugoroczniak ma najgorszy wpływ na kolegów w klasie. Jest od nich starszy wiekiem

nieraz o lat kilka, a więc skłonniejszy do pewnych postępków, które dla młodszej jego braci powinny zostać jeszcze nieznanemi. Ostudza ich zapał do nauki, bo sam go utracił, kpi z ich pilności, bo doświadczył zawodu.

Przeciwnie zaś, nieraz klasa przewodzi nad nieśmiałym i pozbawionym wiary w siebie drugoroczniakiem, wyśmiewa go, i przy sposobności nie szczędzi mu epitetu „drugoroczniaka".

Gdyby zaś surowy nauczyciel, np. matematyki, czy też języków, ucznia takiego przepuścił wyżej, to choćby przedmioty te i nadal ciężko mu przychodziły, i mniej z nich korzystał od innych, to za to nie straciłby zapału do nauki i wiary w siebie, skończyłby szkołę normalnie, z zadowoleniem i uczuciem wdzięczności dla niej: tylko naturalnie nie zostałby nigdy w życiu matematykiem lub lingwistą, nie mniej jednak mógłby zostać zdolnym przyrodnikiem, czy zresztą wszystkim innym na świecie. Życie aż nadto dosyć daje nam przykładów, że matematyk może nie być lingwistą, przyrodnik matematykiem, rysownik historykiem a matematyk śpiewakiem i t. p.

Otóż doszliśmy do cech indywidualności. Zadaniem szkoły jest właśnie indywidualności te wyszukiwać i podtrzymywać. Największym skarbem człowieka to jego indywidualność, jest to coś, co jest jego własne, co mu w przyszłości wytknie kierunek jego działalności, co mu dopomoże do samodzielnej pracy społecznej. Co zaś robi szkoła? Niweluje wszystkich wychowańców pod jeden strychulec, stara się zapełnić wszystkie mózgi równemi dawkami naukowemi. Rozumiem, że kurs nauk szkoły średniej, to minimum konieczne dla każdego człowieka, bez względu na jego późniejsze zajęcie. To też nauczyciel starać się musi, by wszyscy wychowańcy z nauki jego korzystali, musi przez częste

powtarzania i ćwiczenia starać się, by wszyscy wrazili sobie w pamięć dane naukowe. Jeżeli jednak mimo to znajdzie w klasie jednego, czy też kilku uczniów, którzy niedość z wykładu skorzystali, nie wolno mu pozostawiać ich na rok jeszcze w klasie, bo, jak wyżej było powiedziane, nie odniesie to pożądanego skutku; a zresztą nie wolno mu rozporządzać rokiem cudzego życia.

Rok taki może zaważyć na całym życiu ucznia. Jeden rok, a ojciec może nie móc łożyć na dalsze wykształcenie dziecka. Jeden rok, a młodzieniec musi zacząć zarabiać na utrzymanie owdowiałej matki. Jeden rok, a niespodziana choroba może mu nie pozwolić na ukończenie szkoły średniej. Jeden rok, a chłopiec dojrzalszy wiekiem może się dać porwać prądom społecznym i zaniedbać się w naukach. A chociażby kiedyś miał możność i ochotę uczenia się dalej, to wrota wyższych uczelni będą dlań zamknięte, bo nie posiada patentu z ukończenia szkoły średniej.

Ażeby ostatecznie uniknąć takiego pozostawiania niedość przygotowanych uczniów na jeszcze jeden rok w klasie, czyby nie należało obalić u nas zupełnie systemu podziału szkoły na klasy, czy nie wprowadzić raczej podziału na przedmioty, bez względu na wiek dzieci, co zresztą w szkolnictwie nie jest żadną nowością. Uczniowie dobieraliby się stosownie do swych uzdolnień i upodobań. Każdy należałby z jednych przedmiotów do wykładów trudniejszych, a z innych do łatwiejszych. Wpłynęłoby to kolosalnie na indywidualizowanie młodzieży, nikomu nie czyniło by się zarzutu z braku pewnych zdolności i nie byłoby przyczyny pozostawiania nczniów na rok drugi w klasie.

A teraz już krok tylko do myśli ogólnej, którą tu chcę wypowiedzieć, mianowicie, że obowiązkiem naszym jest otworzyć wszystkie szkoły i wszelkie uczel-

nie niższe, średnie i wyższe dla wszystkich chcących się uczyć bez wyjątku. Nie stawiać żadnych zapór, żadnych przeszkód w postaci stopni, egzaminów, pozostawiania na rok drugi, nie badać i gmerać w cudzych mózgach, ile tam już wiedzy odłożonej, ale dać się uczyć, ile kto zechce i może.

Czy mniej skorzysta, czy więcej, to już jego rzecz osobista; jego własna przyszłość i stosunki społeczne będą i tak jego surowym sędzią i pokierują jego przyszłą działalnością; za to indywidualność ludzka i społeczna, nie mając zapór, rozwinie się należycie.

Egzaminy zresztą mają swoją rację bytu, ale tylko wtedy, gdy człowiek dojrzały chce swe wiadomości zastosować praktycznie. A więc gdy lekarz chce leczyć, prawnik bronić, inżynjer stawiać mosty, nauczyciel uczyć i t. p. Człowiek dojrzały, który wie czego mu potrzeba i umie samodzielnie braki swe dopełniać, może się poddać egzaminowi i wyjść z niego zwycięsko. Ale po co kogoś egzaminować i kontrolować zasób jego wiedzy w okresie, kiedy się uczy dla nauki samej. Obowiązkiem społeczeństwa jest dać wszystkim jak największy zasób wiedzy bez względu na późniejsze zajęcie uczącego się a już bezwarunkowo nieodzownym jest zaopatrzyć wszystkich w t. zw. średnie wykształcenie.

Ułatwmy je więc każdemu. Nauczyciel niech się tylko stara, aby wykład jego był zajmujący, jasny i prosty, niech szuka sposobów utrwalenia w umysłach tego, co wyłożył; reszta, to jest sąd o rezultatach, nie do niego należeć powinien.

A tu jeszcze jeden argument. To co szkoła średnia jest w stanie dać uczniowi z nauki, stanowi tak mały ułamek wiedzy ogólnej, podzielony przytym dziesięciokrotnie przez liczbę uczniów w jednej klasie, że doprawdy niesprawiedliwością i brakiem zdawania sobie

jasnej sprawy ze strony nauczyciela jest żądanie, aby uczeń w istocie umiał i znał poszczególne gałęzie wiedzy, i w dodatku jeszcze zdawał z nich egzamina. Bo co jest szkoła? Szkoła jest to ognisko kultury, ognisko skupionego życia społecznego, środowisko, z którego powinni wychodzić ludzie z zapałem do wiedzy i pracy, z popędem do badań i dociekań prawd naukowych, przygotowani do życia gromadnego, a więc zaopatrzeni na przyszłość w bystry umysł i jasną duszę, a nie manekiny z wypełniającemi mózg przegródkami, w których pięknie leżą uszeregowane, zdobyte w szkole fakty i fakciki.

Prawdziwa nauka u młodzieńca zaczyna się właściwie dopiero wtedy, gdy szkołę ukończy a zostaje samoukiem. Wszystkie więc wysiłki powinny być skierowane ku temu, by młodzież do samouctwa zaprawiać. Gdy szkoła wreszcie ze swych murów wypuści młodzieńca tak dzielnie uzbrojonego, wtedy on, opierając się na wskazówkach szkolnych, nauczony tam orjentowania się w labiryncie wiedzy i do niej zachęcony, wstąpi z całą świadomością na jedną z jej licznych i krętych dróg, po której już potrafi samodzielnie śmiało naprzód kroczyć.

Oto wszystko, czego od szkoły wymagamy.

Natalja Zweigbaumowa.

Jak nie należy uczyć historji.

Ponieważ prof. Tadeusz Korzon w przedmowie do swego ostatniego tomu historji nowożytnej zaznacza, że „nie ubiega się o fawor tak zwanych zwolenników „nowych torów“, nie będzie to zapewne dla niego niespodzianką ani nawet przykrością, gdy w „Nowych Torach“ ukaże się ocena jego metody wykładowej, wyjaśniająca, że nie jest to wynikiem „jadów“ szczepionych w społeczeństwie, jeżeli podręczniki Korzona nie doczekały się więcej niż 4-ch wydań i 10.000 nabywców, i że naród nasz nie cofa się na stanowisko cywilizacyjne hordy pierwotnej przez to samo, iż woli czerpać wskazówki metodyczne do nauczania historji z innych, choćby nie swojskich źródeł.

Trudnoż przecie utożsamiać patryjotyzm i kulturę ze ślepym, bezwzględnym uznaniem dla pracy jednego, choćby najzacniejszego i najpracowitszego człowieka; trudno mierzyć żywotność narodu poczytnością jego dzieł, trudno rzucać kamieniem na cały świat nauczycielski za to, że mu należnego nie wyraża uznania— a jeszcze trudniej być sprawiedliwym i bezstronnym sędzią swoich własnych zasług.

Imponuje mi ogrom pracy, dokonanej przez profesora Korzona; jego sumienne, drobiazgowe, mozolne

studja budzą mój podziw tym więcej, że sama nieposiadam najmniejszych zdolności ani zapewne i wytrwałości do takich źródłowych badań, do takiego gromadzenia cegiełek dla gmachu wiedzy, a doskonale rozumiem, jak niezbędną jest ta praca dla postępu nauki.

Nie przyznaję też sobie kompetencji do oceniania wartości historycznej prac prof. Korzona; nie zdziwiłabym się, gdyby ona była olbrzymią, nie umiałabym zaprzeczyć, gdyby inny historyk usiłował dowieść, że jest minimalną.

Jedno jednak doskonale pojmuję i oceniam, mianowicie, że wartość pedagogiczna metody jego jest żadna,[5] a nauczyciele i nauczycielki, wzbraniające się posługiwać jego podręcznikami przy swoich wykładach, dają dowód zdrowego instynktu pedagogicznego, wykształcenia zawodowego i świadomości zasad wychowawczych.

Mówię to zarówno z punktu widzenia ucznia i z punktu widzenia pedagoga. Już jako uczennica profesora Korzona czułam braki jego systemu, doskonale sobie uświadomiałam, jak mało, niestety, z jego wykładu korzyści odnoszę, a następnie, rozważając zagadnienia pedagogji spółczesnej, nieraz we wspomnieniach z tych lekcji znajdowałam punkt wyjścia do uwag krytycznych o nauczaniu wogóle i do wniosków, jakie reformy w nim niezbędnie zaprowadzić należy.

Jestem głęboko przekonaną, że wielką wadą naszych i nie naszych szkół jest powierzanie stanowisk nauczycielskich ludziom, którzy wprawdzie znają wykładany przez siebie przedmiot, ale zupełnie nie znają umysłów, dla których wykład jest przeznaczony, nie mają pojęcia o psychologji, a zdrowe zasady pedagogiczne na niej oparte są dla nich niewiadomym X.

Póty, póki patenty naukowe uniwersyteckie będą stanowiły zupełnie dostateczną kwalifikację dla wykła-

dania w szkołach średnich, a umiejętność nauczania, jako drugorzędna, wymagana będzie tylko od nauczycieli szkół początkowych i nauczycielek, które wyższego wykształcenia nie posiadają, nie doczekamy się żadnych istotnych, zasadniczych reform w systemach szkolnych. Samorodne talenty pedagogiczne nie są bowiem tak częste, jakby w interesie młodzieży pragnąć należało, te, które są, tylko zyskać by mogły na umiejętnym kształceniu, a już bezwarunkowo nie można dowolnie przypisywać takich talentów każdemu mężczyźnie, który studja uniwersyteckie pomyślnie ukończył.

Dobry nauczyciel historji nie potrzebuje być koniecznie uczonym badaczem historykiem, ale musi być fachowym pedagogiem, tak samo może być bardzo lichym nauczycielem przyrody uczony, który wiedzę przyrodniczą cennemi odkryciami naukowemi bogaci.

W szczególności specjaliści tego rodzaju jak profesor Korzon wpadają zwykle w ten błąd, że gubią się w szczegółach, które mogą być cenne dla nich jako drobne przyczynki, rzucające promyki światła na badane fakty, ale są absolutnie pozbawione znaczenia w wykształceniu ogólnym, w którym każda nauka stanowi tylko środek rozszerzenia umysłowego horyzontu w pewnym kierunku i ćwiczenie w logicznym myśleniu o pewnych grupach zjawisk. Niepodobna wymagać od uczniów i uczennic przyswojenia sobie i spamiętania tych wszystkich faktów i fakcików, które zbadał i poznał historyk, zanim zdobył dokładne wyobrażenie o danej osobistości historycznej, wypadku epokowej doniosłości, przełomie dziejowym.

Gdy profesor Korzon pisał swoją monografję o Kościuszce, pojmuję dobrze, że sporo czasu i trudu poświęcił dla wyświetlenia jego rodowodu aż do najdalszych przodków, lub też, że zapraszał do siebie lekarzy, szukając z ich pomocą wyjaśnienia charakteru choroby „na-

czelnika“. Te szczegóły jednak, ciekawe dla historyka, nie mają same przez się znaczenia dla historji, a już ciężkim błędem byłoby ze strony pedagoga, gdyby od uczniów swych żądał spamiętania choćby imienia i panieńskiego nazwiska matki bohatera z pod Racławic.

Nie ilość faktów stanowi o wykształceniu historycznym człowieka, lecz dokładna znajomość wypadków zasadniczych i ich logicznego związku, odpowiednie ugrupowanie historycznych wydarzeń, zrozumienie ich charakteru i względnej doniosłości oraz ich wzajemnej łączności.

A oto właśnie w wykładzie profesora Korzona mamy przedewszystkim istne lawiny faktów drobniutkich jak płatki śniegu, z których się rzeczywista lawina składa.

W pośród nieprzejrzanego mnóstwa szczegółów bez znaczenia giną i zacierają się wydarzenia pierwszorzędnej doniosłości. Widzimy drzewa, i nietylko drzewa ale mchy, zioła, źdźbła trawki, nawet maleńkie rydze pod igliwiem ukryte, ale lasu nie widzimy wcale. Wszystko jest razem pomieszane, wszystko na jednym planie, żadnej perspektywy, żadnego podziału.

Zarówno dawniej słuchając wykładu profesora Korzona, jak dziś czytając jego podręczniki, mam wrażenie, że umysł mój karmi się wprost szeregiem telegramów i korespondencji politycznych z danej epoki. Są między niemi bardzo zajmujące, są wysoce charakterystyczne, ale chcąc je zrozumieć, spamiętać, we właściwy związek z poprzedzającemi i przylegającemi faktami wprowadzić, musiałabym najprzód sama w tym chaosie zrobić jakiś porządek. Trzebaby mnóstwo rzeczy usunąć na bok, wyłowić to co potrzebne, wyrzucić, co zbyteczne lub też odłożyć do dalszego użytku, gdy wynurzy się z nowej porcji telegramów jakaś wiadomość będąca dalszym ciągiem poprzedniej.

Mamy naprzykład mnóstwo nazwisk, ale żadna osobistość historyczna nie rysuje się charakterystycznie we właściwej sobie postawie i fizjognomji, choć o wielu z nich porozrzucano w całej książce strzępki ważniejszych lub mniej ważnych wiadomości, któremi niepotrzebnie zaprząta się pamięć, nie robiąc z nich żadnego użytku dla odtworzenia psychologji danej jednostki.

Podaję przykład: W pierwszej wzmiance o Dantonie jako o jednym z „niepowołanych“ mówców w Palais Royal czytamy, że był to adwokat zarabiający 20.000 liwrów rocznie. Komu i na co ta wiadomość potrzebna? Mogłaby ona być zrozumiałą chyba w związku z jakiemiś innemi uwagami ogólniejszej treści, o tym np., jaka sfera ludzi grała role pierwszorzędne w ruchu rewolucyjnym, albo też jakiemi ofiarami materjalnemi swój udział w rewolucji opłacali jej działacze, lub też, że fałszywym byłoby określanie jej jako ruchu proletarjackiego, słowem, gdyby ten fakt czegoś dowodził, coś wyjaśniał, charakteryzował.

I tu jeszcze zastrzec należy, że jedynie tylko w monografji jakiegoś historycznego wydarzenia mogłyby takie szczegóły znaleźć pomieszczenie, w żadnym razie zaś w podręczniku historji powszechnej. Nie jest to bynajmniej jedyny przykład tej drobnostkowości. Na każdej stronicy książki znajdujemy mnóstwo podobnych. Po dymisji Neckera dnia 11 lipca, gdy zapanowało w Paryżu wzburzenie „Kamil Desmoulins wywijając pistoletem wołał „Do broni!“ naprzód w Palais Royal potym z okna kawiarni Foy“. Cóż uczniom naszym przyjdzie z tego, że im nazwiemy kawiarnię, w której Kamil Desmoulins pistoletem wywijał? Równie mało ich to obchodzi, z kim był żonaty hrabia Artois, kto trzymał sznury baldachimu nad arcybiskupem w czasie pochodu z kościoła Notre Dame na uroczys-

tości otwarcia Stanów Jeneralnych, ile miał długów ojciec hrabiego Mirabeau i ile od nich płacił procentu, jakie szlafroki nosili uwięzieni w Bastylji panowie z dobrych rodzin, po czemu dla nich kupowano koszule. Okoliczność, że dla pewnej uwięzionej damy szukano po wszystkich sklepach sukni jedwabnej w zielone kwiatki jest niewątpliwie dość zabawna i osłabia wrażenie grozy, jakie się łączy ze wspomnieniem Bastylji, jeżeli jednak w tym samym ustępie jest wzmianka o kazamatach w piwnicach, o torturach zniesionych dopiero w 1775 roku, to może nie było warto wspominać o „zielonych kwiatkach“, które bynajmniej nie rozjaśniają znaczenia Bastylji w czasach przedrewolucyjnych, a czynią całkiem niezrozumiałym żywiołowy wybuch ludu paryskiego, który ją zburzył i do dziś dnia datę tego czynu obchodzi jako narodowe święto. Sprawiedliwość przyznać nakazuje, że zarówno cyfrę długów ojca hrabiego Mirabeau, jak i ostatnie szczegóły dotyczące garderoby więźniów w Bastylji podał autor w przypisku, ale, tak samo w przypisku zamieścił deklarację praw człowieka i to z opuszczeniem wstępu i skróceniami w niektórych artykułach.

Zestawmy ze sobą teraz takie wiadomości historyczne: cyfrę rocznych dochodów Dantona i drobiazgowy opis procesji z kościoła Notre Dame umieszczone w tekście, deklarację praw człowieka w skróceniu podaną w przypisku, a będziemy mieli najwymowniejszą charakterystykę metody profesora Korzona, owego braku perspektywy, owego umieszczania rzeczy ważnych z drobnemi na jednym planie, owej chaotyczności, w której młody umysł gubi się bezradnie, nie mogąc z niej wybrnąć. Jest to właściwie mówiąc nie historyczne lecz poniekąd reporterskie sprawozdanie o wypadkach, które przecież możnaby znacznie lepiej zro-

zumieć, gdyby się je poznało w ich wielkich zarysach odmalowane, a nie przekalkowane na papier.

Opowiadanie o tak wiekopomnym dziejowym przewrocie jak rewolucja francuska należałoby mojem zdaniem poprzedzić charakterystyką wewnętrznych i zewnętrznych stosunków Francji w danej chwili dziejowej, odsłonić czynniki popychające naród do rewolucji, a następnie dopiero opowiedzieć jej przebieg, kładąc wyłączny nacisk na momenty decydujące, zawsze wiążąc je z okolicznościami zaznaczonemi we wstępie, to jest z temi, których one były konsekwentnym wynikiem.

Profesor Korzon postępuje wręcz przeciwnie: początek stanowi drobiazgowy opis uroczystości otwarcia Stanów Jeneralnych, a dopiero gdy mowa o rozpoczęciu obrad, dowiadujemy się, że posłowie przybyli z gotowemi „cahiers" zawierającemi pewne żądania narodu wynikające z istotnych braków starego porządku, z nędzy ludu i ponoszonych przez niego ciężarów podatkowych, ucisku praw feudalnych i t. p. O położeniu finansowym Francji informuje nas autor dopiero wtedy, gdy kwestje budżetowe rozpatrywane są w Konstytuancie i t. p.

Toż samo co o wypadkach, powiedzieć można i o osobach działających. Najwybitniejsze postacie nie występują tam w pełnej charakterystyce i w swej naturalnej wielkości, ginąc w natłoku drobnych epizodycznych figurek, o których bez szkody dla nauki możnaby było przemilczeć. O Dantonie lub Robespierze dowiadujemy się nie więcej niż o pani Kéralio-Robert i jej salonie z tą tylko różnicą, że pierwsi częściej zjawiają się na scenie i że szukając uważnie każdej o nich wzmianki można od biedy zesztukować z ułamkowych wiadomości nie ich psychologiczny portret wprawdzie, lecz przebieg ich politycznej karjery.

Czytając taki podręcznik lub słuchając takiego wykładu, umysł nuży się niesłychanie nic nie przyswajając. Co trzeci wyraz to nazwisko, cyfra lub data tak szczegółowa, że niedość roku, dnia, miesiąca, nie darowano nam nawet i godziny. Już nietylko od uczniów szkół średnich, ale chyba nawet od nauczycieli historji nie wolno wymagać, aby pamiętali, że bitwa w zatoce Swenkasund trwała do godziny 10-ej zrana dnia 10 lipca przez całą dobę z trzygodzinną przerwą!

Jest to poprostu gotowy materjał do zapominania, który ma jedno tylko zastosowanie: oto utrudnia spamiętanie rzeczy ważnych i niezbędnych.

Zupełnie dosłownie to samo było zawsze cechą charakterystyczną wykładów profesora Korzona. Pamiętam dwa pytania zadane mi przez niego na egzaminie z historji rewolucji: „Przy której ulicy mieszkał w Paryżu Lazarus Carnot?“ i „Ile kosztowała para butów w czasie teroryzmu?“ Adres Carnota od tej pory spamiętałam, ale mi nigdy na nic nie był potrzebny; natomiast gdyby nie to, że od owej pory czytałam kilka obszernych dzieł o rewolucji, nie miałabym wcale o jej przebiegu nawet przybliżonego pojęcia. Z innych faktów historycznych zapamiętałam również, że stosunek między Fryderykiem II-gim a Voltairem mąciły drobne nieporozumienia; mianowicie jeden wykradał przyjacielowi świece a drugi czekoladę. Dręczy mnie tylko wątpliwość, który z nich czekoladę, a który świece „konfiskował“.

Wiem także, że nie umiałam odpowiedzieć na pytanie, którędy gienerał Dumourier musiał prowadzić swą armję. Wynikało to jednak stąd, że bardzo mało się orjentowałam dokąd ją prowadził i po co, gdyż myśl moja była strasznie zmęczona nieustannym przeskakiwaniem z Paryża na plac boju i z powrotem, a za

każdym króciutkim pobytem w stolicy musiała słuchać urywków dokładnie w cudzysłowach powtarzanej dyskusji w Konwencie, albo obliczać kurs asygnat, albo asystować przy operacjach gilotyny, lub wreszcie odszukiwać któregoś z mężów rewolucji w ich własnym mieszkaniu i całkiem niepotrzebnie zaznajamiać się z jego matką, żoną lub dziećmi zupełnie jak przy czytaniu obecnego podręcznika. „Danton, gdy nieprzyjacielskie wojska nkazały się na granicy, sprowadził do Paryża 70-cio letnią matkę i żonę swoją z dwojgiem dzieci, a w Zgromadzeniu prawodawczym wołał: „Odwagi! odwagi i jeszcze raz odwagi!“). Ten chaos wrażeń tak przytępiał uwagę nawet na najdrastyczniejsze efekty, że zainteresować mógł już tylko dźwięk pensjonarskiego dzwonka, doraźnie przerywający rewolucję.

Wyobraźmy sobie, że jakiś historyk ze szkoły prof. Korzona zamieszcza w podręczniku historji powszechnej opis wypadków, które się od dwuch lat rozgrywają w Rosji i Polsce i nieustannie przeplata przebieg wojny rosyjsko japońskiej obrazem wewnętrznego wrzenia i wybuchów rewolucyjnych, strajków, pogromów, rokowań o zagraniczne pożyczki, zmuszając umysły uczniów do karkołomnych skoków z pod Portu-Artura na Newski Prospekt i Krakowskie-Przedmieście, z pod Cuszimy do Odessy, Łodzi, Kronsztadtu, Portsmouth, wpada na kilka minut na wiec kolejarzy i stamtąd pędzi do Peterhofu, a na jednej kartce umieszcza charakterystykę marszałka Ojamy, bankiera Mendelsohna, Rodiczewa, Kruszewana i Hapona.

Nie, tak stanowczo historji uczyć nie należy.

Ażeby fakty historyczne spamiętać, trzeba je zrozumieć, ujmować je nie w ich pozornym bezładzie, a także nie w czysto chronologicznym następstwie i tego dnia było to, a nazajutrz to, o tej godzinie bitwa, a o godzinę później mowa w parlamencie, lecz w pew-

nym logicznym porządku grupując je wokoło punktów lub linji wytycznych. Mówiąc o rewolucji francuskiej trzeba uwzględniać różne jej strony, nie opowiadać o wszystkich naraz lecz osobno o walce z władzą monarchiczną i o walce stronnictw o władzę, osobno o stosunkach z zagranicą i działaniach wojennych, a także osobno o położeniu finansowym lub o kolejnych przeobrażeniach ustroju państwowego wyrażonych w trzech rewolucyjnych konstytucjach. Wiem dobrze, że między temi grupami faktów istniał bardzo ścisły związek spółzależności a nie tylko spółczesności, że ten związek należałoby wykazywać, co skłaniałoby do powtarzania się. Jednakże prof. Korzon musi wiedzieć, że „powtarzanie jest matką nauk“ a nic tak doskonale nie uwydatnia doniosłości danego faktu, jak częste wykazywanie jego wielostronnych następstw, nic go tak nie upamiętnia jak wprowadzanie go w coraz nowe skojarzenia z innemi. Jeżeli naprzykład, kreśląc obraz działań wojennych zaznaczam wpływ komisarzy cywilnych wysłanych, z ramienia Komitetu Ocalenia publicznego, to nie odwracając uwagi od przebiegu kampanji podkreślam wagę przeobrażeń w stosunkach wewnętrznych. Jeśli na odwrót w dziale traktującym o walkach stronnictw i o izbie ustawodawczej zaznaczam, jakie wrażenie wywołała wieść o doznanych na polu boju porażkach, to tym lepiej uwydatniają się przyczyny zwycięstwa tego stronnictwa, które najsilniejszą władzę stworzyć umiało i mogło, a niebezpieczeństwo zewnętrzne tłumaczy niejeden fakt wewnętrznego życia narodu i psychologji jego w danej chwili.

Można nareszcie rewolucję francuską rozpatrywać z rozmaitego punktu widzenia: Monarchista może w niej widzieć dzieje upadku dynastji, zwolennik materjalizmu dziejowego, walkę kapitalizmu z feudalizmem, z punktu widzenia filozofji i psychologji będzie to próba

wcielania w życie pewnej idei lub wytwarzanie się nowego typu ludzi i nowego światopoglądu; z prawno-politycznego stanowiska wyłanianie się nowych form państwowego ustroju; ale w historji p. Korzona żadne z tych stanowisk nie zostało uwzględnione. Rewolucja francuska, ten epokowego znaczenia przełom dziejowy, przedstawia się tam jako gruba, ordynarna awantura ludzi bez wychowania „hołyszów", „szaleńców", któremi autor z całego serca pogardza i których próbuje bagatelizować. Głębsze sprężyny przewrotów pozostają całkiem ukryte i zagadkowe, historyk rozmyślnie ignoruje je. Natomiast zaopatruje opis wydarzeń komentarzami tego rodzaju: „Marat dotknięty chorobą skórną dokuczliwą, drażniącą a z tego powodu coraz bardziej krwiożerczy, oskarżyciel arystokratów, księży, gienerałów, rzekomych zdrajców i wrogów ludu". Znaczy to, że gdyby był jakikolwiek lekarz spółczesny wygoił skórę Marata, byłby tym samym uratował arystokratów, księży i t. p. To chyba nie nauczy uczniów myśleć historycznie. „Uwieńczony wawrzynem, niesiony na rękach przez gromadę hołyszów (sic!) dostał się do sali posiedzeń Marat, a nikt nie śmiał wypędzić z niej takiego tryumfatora". Autor nie objaśnia, czy kto chciał wypędzać z sali obrad Komuny Marata i z jakich pobudek, bo, że śmiałości ludziom ówczesnym nie brakło, na to dość dużo dali dowodów. Wogóle o postaciach rewolucji mówi prof. Korzon z nietajonym zgorszeniem i obrzydzeniem, skrzętnie notując to wszystko, co je zmniejsza i ośmiesza a wychodząc przytym z dziwnie filisterskiego stanowiska: „Brissot dziennikarz, republikanin, ubogi (jeździł do Ameryki kosztem Clavierès'a) mieszkający z żoną na poddaszu, chodzący w starym czarnym surducie z wydartemi łokciami". To przetrząsanie kieszeni i przeglądanie rachunków gospodarskich każdego rewolucjonisty jest poprostu śmieszne.

Jest to jednak kwestja uczucia i dobrego smaku, a choć byłoby pożądanym, żeby i wykład historji uczucia kształcił a smaku nie psuł, możnaby z tego od biedy zrezygnować, gdyby przynajmniej w swoim zakresie odpowiadał wymaganiom, t. j. dostarczał pewnego szeregu jasnych i zgodnych z rzeczywistością wyobrażeń historycznych, polityczno-prawnych i społecznych. Niestety, tu właśnie w tym co jedno z najważniejszych zadań nauki historji stanowi, p. Korzon również popełnia ciężkie błędy. „Konwencja Narodowa czyli schadzka 783 posłów (nie licząc 298 zastępców) obranych wprawdzie przez całą Francję, lecz nieprawnie, nie konstytucyjnie, skutkiem zniweczenia konstytucji z r. 1791, przez uwięzienie króla, musiała nową konstytucję ułożyć i narodowi francuskiemu pod zatwierdzenie podać“.

Cóż to znaczy „nieprawnie“ zwłaszcza w odniesieniu do epoki rewolucyjnej? Ludzie, których obrała „cała Francja“ są jej nieprawnemi przedstawicielami i to dla tego, że wybrani są wbrew konstytucji uchwalonej przez ludzi wybranych także przez tąż Francję w dwu, trzy i cztero stopniowych wyborach? Historyk, który nie pojmuje i nie zaznacza, że konstytucja jest wytworem społeczeństwa, że ona z niego moc prawną czerpie, traci ją, gdy przestaje być wyrazem jego dążeń, że nie jest jakąś władzą po za nim i ponad nim, posiadającą niezależną od jego woli sankcją, czy może wyjaśniać dziejowe wypadki i szukać w nich klucza do zrozumienia zjawisk społecznych? Nigdzie może ten brak myśli historycznej, brak pogłębienia przedmiotu nie występuje w sposób bardziej rażący, a zarazem bardziej szkodliwy niż w wykładzie o rewolucji francuskiej, z której narodził się cały spółczesny świat, z której biorą początek wszystkie te dziejowe prądy jakie przenikały wiek XIX i wśród których my dziś

jeszcze żyjemy. Czyż wobec tego można się jeszcze dziwić, że profesor Korzon absolutnie nie pojmuje spółczesnej mu epoki, że lata 1905 i 1906, te dzieje, na które patrzy, tłumaczy jaknajopaczniej, na co nie brak dowodów w przedmowie do jego podręcznika? Historja nie była dla niego mistrzynią życia, a jego Historja powszechna również dla nikogo nią nie będzie.

Iza Moszczeńska.

Odezwa Towarzystwa Kultury Polskiej.

Towarzystwo K. P. we wszystkich kierunkach swej działalności będzie się starało zwrócić ją na pola, dotąd niezajęte i wyrazić w formach, dotąd niezużytkowanych. W pustce, jaką przedstawia nasza kultura, owych pól jest tak dużo a owych form tak mało, że obawa o krzyżowanie się dążeń podobnych i o marnowanie energji na przedsięwzięcia podobne dziś i długo jeszcze pozostanie płonną. Cele naszego Towarzystwa nie są celami żadnego innego organu społecznego. Chociaż bowiem przygarniemy pod jego skrzydła każdą, najskromniejszą robotę kulturalną, która się pod nie schronić zechce, to przecież jego własna inicjatywa będzie obracała się głównie w kole stwarzania modeli kultury. Nie możemy nigdy skupić w naszym ognisku ani tylu środków, ani tylu sił ludzkich, ażebyśmy w dziedzinach naszego wielostronnego programu zdołali zadośćuczynić wszystkim potrzebom życia. Ale możemy pokusić się o zakładanie w tych dziedzinach instytucji wzorowych, które dla społeczeństwa będą widomą, pouczającą galerją najdoskonalszych typów kultury, ku którym dążyć winny jego myśli i starania. Nie będziemy tedy zabiegali o to, ażeby gdziekolwiek otworzyć jakąkolwiek szkołę, jakiekolwiek stowarzyszenie, jakikolwiek związek roboczy, ale o to, żeby u nas powsta-

wały instytucje, odpowiadające najwyższym wymaganiom kultury powszechnej i polskiej. Rozrzucenie po kraju takich modelów da narodowi wytyczne punkty dążeń, zawrze w określonych i pożądanych postaciach jego rozwiewne i błąkające się pragnienia. Naturalnie granice tego wielkiego przedsięwzięcia i sposoby jego wykonania zależyć będą od stopnia ufności i ofiarności, jaki nam okaże społeczeństwo.

Wkrótce przedstawimy szczegółowiej nasze zamiary; dziś ogłaszamy pierwszy, który według nas powinien stanąć na ich czele:

DOM LUDOWY.

Wszystkie społeczeństwa są dłużnikami swego ludu, bo wszystkie zawdzięczają mu nieopłacone usługi. On jest twórcą ich dobrobytu i siły, on w swej pracy otwiera im niewyczerpane źródła bogactw, on je odradza, gdy chorują, wskrzesza, gdy zamierają. Im więcej narody ten dług spłaciły, tym dalej posunęły się w rozwoju. Nasz lud pozostał dotąd wierzycielem skrzywdzonym, ubogim, ciemnym, posiadającym zaledwie tyle wiedzy i mienia, ile potrzeba na przetrwanie w niedoli, na udźwignięcie brzemion niesprawiedliwości i opuszczenia. Towarzystwo kultury polskiej, podejmując swoje rozległe zadania, przedewszystkiem winno między niemi umieścić troskę o materjalne i duchowe dobra tych warstw społecznych, które leżały na dnie naszego życia, po których fale historji przepływały nie porywając ich z sobą i osadzając na nich coraz grubsze pokłady mułu. Troska ta nie może poprzestać na współczujących słowach, lecz musi się wyrazić w ofiarnych czynach. Towarzystwo nasze zamierza w kraju, we wszystkich wsiach i miastach, wywołać zakładanie instytucji, które w całym świecie stałyby się rozsadnikami kultury

mianowicie domów ludowych rozmaitej skali, zależnie od potrzeb miejsca. Największy w swym przeznaczeniu, najpełniejszy wzniesiemy w ognisku kraju, w Warszawie. Będzie to ogromny gmach, łączący w sobie wszystkie urządzenia, które ludowi dać mogą pomoc, rozrywkę, radę, światło umysłowe, a więc: sale do zebrań, odczytów, przedstawień teatralnych i koncertów, czytelnię, magazyny tanich towarów, giełdę pracy, restaurację, pokoje gościnne i t. d. Będzie to wszechprzybytek ludu, będzie to opatrzność społeczna, niepytająca tych, którzy do niej się zwrócą, ani o ród, ani o religję, ani o przekonania. Ile razy ktoś zechce ciemną drogę swego życia rozwidnić, ile razy odezwą się w nim idealne pragnienia człowieka, ile razy ujrzy się w szponach niedostatku lub bezprawia, będzie wiedział, że ma swój dom, że w tym domu znajdzie światło, znajdzie uszlachetniającą rozkosz dla duszy swojej, znajdzie bratnią radę i opiekę.

Szczegółowy plan tego przedsiewzięcia, wzorowany na słynnych Domach Ludowych zagranicą, przedstawimy później, kiedy ogół dostarczy nam dla niego środków. Dziś kładziemy tylko nasz zamiar we wszystkie rozumy i serca, w każdą szlachetną pamięć i wolę, polecamy go uwadze i życzliwemu poparciu obywatelskiej prasy, stowarzyszeniom, związkom roboczym i kooperatywom. Niech cały naród złoży się na ten piękny pomnik kultury, niech bogaci dadzą sowite ofiary, niech lud jak najliczniej da swoje grosze w tym dumnym przeświadczeniu że on nimi przyczynił się do wzniesienia swojego domu—Domu Ludowego.

Wszelkie składki na ten cel przyjmuje Biuro Towarzystwa Kultury Polskiej, w Warszawie, ul. Zielna № 19.

O rozpowszechnienie tej naszej odezwy prosimy

wszystkich, dla których jej ideja jest obowiązkiem rozumu i potrzebą serca.

Zarząd Towarzystwa Kultury Polskiej.

Zarząd Towarzystwa Kultury Polskiej stanowią: Gustaw Daniłowski, dr. Anna Tomaszewicz Dobrska, Wacław Jezierski, dr. Zygmunt Kramsztyk, Aleksander Lednicki, dr. Wacław Męczkowski, Wacław Nałkowski, Kazimierz Natanson, Stanisław Patek, dr. Rafał Radziwiłłowicz (vice-prezes), Bolesław Rotwand, Aleksander Swiętochowski (prezes).

WYJAŚNIENIE

(z powodu artykułu p. Kopalińskiej).

Pokrewne sobie duchem artykuły gieograficzne p.p. Łaganowskiego i Kopalińskiej, zwrócone przeciw podręcznikom gieograficznym moim i A. Nałkowskiej, a ostatnio (p. Kopalińska) także i przeciw podręcznikowi dr. Eugienjusza Romera, znalazły pomieszczenie w „Nowych Torach“ jedynie dla zadośćuczynienia zasadzie bezstronności, wobec tego, że ja właśnie jestem tutaj współredaktorem działu gieograficznego.

Ta też ostatnia okoliczność jedynie zmusza mnie do przykrego obowiązku zajmowania się niemi tutaj: milczenie moje mogłoby zrodzić przypuszczenie, iż solidaryzuję się z niemi, co zwłaszcza wobec potępionej przez nie (p. Kopalińską), a przezemnie wysoko cenionej, pracy dr. Romera, byłoby dla mnie wielce nieprzyjemnym.

Według p. Kopalińskiej moje podręczniki rozumowe są jakoby za trudne (wraz z podr. dr. Romera), o innych, łatwiejszych (A. Nałkowskiej) nic p. K. nie wie, czy też nie chce wiedzieć. Moje podręczniki mogą według p. K. służyć tylko dla *„przeciętnego nauczyciela“*; wyborna rekomendacja, któryż bowiem nauczyciel bę-

dzie się chciał uważać za „przeciętnego“. Zresztą muszę przyznać, że ja osobiście znajduję w sercu p. Kopalińskiej odrobinę pobłażliwego współczucia; a to po połowie z p. Łaganowskim. „Ci *obaj*, (t. j. tłumacz Egliego i ja) rzecznicy szczerego postępu, mówi p. K., zadowolenia nie mają“ (hélas!); ale z dr. Romerem, mówiąc nawiasem, jednym z najznakomitszych naszych gieografów, jest według p. K., znacznie gorzej: podręcznik jego jest wprost „niefortunny“ i od tego niema żadnej apelacji.

P. Ł. i p. K., posługują się znanemi fortelami taktycznemi: o „przeciętnym nauczycielu“ już wspomniałem; drugi fortel to przypisywany mi, zarazem przez p. Ł. jak i przez p. K., jakiś „ferwor polemiczny[1])“; trzeci, to przypisywane A. Nałkowskiej, (przez p. Ł.) „rozdrażnienie“. Fortele te są bardzo wygodne: są rodzajem pancerza, chroniącego od zarzutów, a przytym dodają powagi: trafili widać w sedno, pomyśli mniej świadomy czytelnik. Czwarty fortel to stawianie się na koturny ewolucji, praktyczności, oraz doświadczenia pedagogicznego: ci państwo usiłują przeciwstawić dr. Romerowi i nam, jakoby teoretykom, frazeologom, gryzipiórkom, swą działalność praktyczną, równorzędną, a nawet wyższą („niełatwą“),—tak jak gdybyśmy nie mieli za sobą również praktyki pedagogicznej i to dłuższej od nich, i jak gdyby praca naukowo-literacka na

---

[1]) „*Obydwaj* ci panowie, mówi p. K., wzajemnie nazywają się reakcjonistami“—niby „w ferworze“. Tymczasem na to, aby przyswojenie Egliego nazwać „Objawem reakcji“, nie trzeba wcale ferworu, tylko trzeźwości. Zaś samego p. Ł. nie nazywałem wcale „reakcjonistą“, mówiłem tylko o jego podręczniku, starając się, „tendencyjnie“ (jak obwinia mnie p. Ł.) stronyosobistej i zawodowej p. Ł. jako nauczyciela bynajmniej nie angażować; pozwoliłem sobie jedynie na domysł *o zaletach* nauczycielskich p. Ł.

polu gieografji odbierała zdolność wyciągania wniosków z praktyki; a na odwrót: niezajmowanie się taką pracą dawało już eo ipso monopol na mądrość praktyczną.

Wsparta na takich koturnach, p. Kopalińska pośród całego naszego horyzontu gieograficznego spostrzega tylko pustynie i w ubolewaniu nad takim ubóstwem pragnie obdarzyć nas źródłami żywych wód: pragnie płytką i przestarzałą gieografję naszą „pogłębić i naprzód posunąć“.

Reformy te mają polegać na następujących punktach:

1. Odrzucenie z gieografji klasy pierwszej atlasu i przeniesienie jego map części świata do podręcznika. Zapewne w tym celu, aby zamiast map dużych, wyraźnych, dać dziecku drobne i liche (jeżeli zaś chodzi może autorce o dolepianie atlasu do podręcznika, to w takim razie jest to jedynie kwestja introligatorska).

2. Odrzucenie z podręcznika map drobnych części ziemi o wielkiej skali (takich np. jak u dr. Romera); tymczasem są one nadzwyczaj cennym dopełnieniem atlasu: w atlasie przy małej skali znika lub ulega zamgleniu wiele zjawisk drobnych, które jednak z innych względów mogą być niezmiernie ważne.

3. Zalecanie malowanek po patronach, t. j. mapach, gdzie kontury są oznaczone kropkami; ten projekt jest prawdziwym archaizmem z dawnych dobrych czasów mechanicznego uczenia się gieografji; możnaby jako *pendant* zalecić jeszcze: malowanki herbów państwowych, nalepianki marek pocztowych różnych państw na mapie, loteryjki gieograficzne i t. d.[1])

---

[1]) Pani K. lubi zdrobnienia: czytanki, opowiadanka, pogadanki—więc niech będą jeszcze: nalepianki i malowanki:—to wszystko jest dobre dla „Polaczków“.

4. Odrzucenie z podręcznika materjału odpowiedzi, wykładu (czy też przeniesienie go do „czytanek“), ograniczenie podręcznika tylko do samych pytań dla wyrobienia samodzielności w uczniach.

Ale ponieważ nauczyciel przy nauczaniu powinien za punkt wyjścia wziąść właśnie pytania, więc przy takiej djalogicznej formie nauczania, uczniowie już w szkole zdobywają samodzielnie materjał naukowy; cóż więc to może zaszkodzić ich samodzielności, gdy przyszedłszy do domu, znajdą wrazie potrzeby ten materjał poprawnie uporządkowany i ściśle wyrażony; gdy zechcą materjał przez siebie zdobyty skontrolować (względnie rozszerzyć) z podręcznikiem (podobnie jak i z czytankami), albo po wielu dniach odświeżyć go sobie? Nie jest też, jak sądzę, rzeczą zbyt szkodliwą, gdy ktoś, kogo długi czas oprowadzano po oddzielnych pokoikach i zakamarkach, będzie miał sposobność od czasu do czasu rzucić okiem na całość budynku i na stosunek jego części składowych. Przytym pytania skombinowane, ćwiczenia, wyrabiać będą w każdym razie samodzielność pracy domowej.

Korzyści z ograniczenia podręcznika do samych pytań są w części niebezpieczne, w części fikcyjne: pytania bez wykładu, pozostawiając zbyt wiele swobody, mogą nieraz zaprowadzić na manowce: jeżeli u tak znakomitego pedagoga a zarazem gieografa, jak Demolins, znajduję w kwestji klimatu Azji centralnej taką np. odpowiedź: „klimat jest suchy, albowiem deszcz pada rzadko“, to jakie dziwolągi odpowiedziowe mogą się nieraz rodzić pośród szkolnych praktyk? Przytym w razie braku wykładu w podręczniku niepodobna uniknąć, jeżeli już nie dyktand objaśniających, to z pewnością notatek robionych przez samych uczniów, bo każdy ma pociąg do utrwalania nabytych wiadomości

pismem; tym sposobem wygnany podręcznik drukowany powróci w formie pisanej, przepisywanej, najczęściej błędnej, karykaturalnej. To też autorowie podręczników pytaniowych (pozbawionych części wykładowej) starają się zwykle tu i owdzie dawać objaśnienia i odpowiedzi, a niekiedy systematycznie opatrują wszystkie pytania odpowiedziami. Lecz w takim razie w pogoni za nowością powracamy do starej formy katechizmowej.

5. Podnoszenie ważności pytań, ćwiczeń i wypisów gieograficznych przez p. K. nie jest rzeczą nową: już przed 20 laty w przedmowie mojej do Gieografji Rozumowej zalecałam nauczycielom otrzymywanie od uczniów materjału podręcznika, za pomocą systematycznie stawianych pytań i sam je jeszcze przedtym stosowałem na lekcjach. Następnie w Gieografji Poglądowej podałem wiele ćwiczeń i wskazówek w tym kierunku. Dalej ponieważ Gieogr. Rozum. dla niektórych nauczycieli (nie dla uczniów!) okazała się za trudna, a Gieogr. Pogląd. stawiała duże wymagania na punkcie pomocy naukowych, więc A. Nałkowska opracowała szereg podręczników nadzwyczaj łatwych, które liczą się z najniekorzystniejszemi warunkami nauczania; w podręcznikach tych zostały też uwzględnione systematyczne pytania. Następnie dr. Eugienjusz Romer napisał wielce oryginalny i cenny podręcznik z samych prawie pytań i ćwiczeń złożonych; wprawdzie p. K. i ten podręcznik uważa za trudny (nawet „niefortunny“); ale taka rzecz zależy całkowicie od stopnia opanowania przedmiotu przez nauczyciela; możnaby więc tylko powiedzieć, iż podręcznik ten stawia zbyt wielkie wymagania nauczycielowi, *jak na czasy obecne*, i że będzie wtedy dopiero całkowicie na miejscu, gdy uposażenie, zbyt przeciążonego dziś, nauczyciela dosięgnie dobrobytu niektórych wyższych i pożyteczniejszych kategorji spo-

łecznych, jak — proboszcze, prymadonny, dżokieje i t. d.

Co do wypisów, to na ważność ich dla rozwoju wyobraźni, poczucia estetycznego i t. d. była również już zwrócona uwaga: w myśl tego rozpocząłem wydawnictwo Gieografji Malowniczej, zastosowanej do poziomu Gieografji Rozumowej; mamy też wypisy Korzeńskiego. Nowością p. K., zresztą natury czysto praktycznej, jest rozbicie wypisów na mniejsze książeczki; ale i takie wypisy i opisy w części posiadamy i to znakomicie napisane, np. Brzezińskiego, Morzyckiej, Piotrowskiego i t. d.; rozpoczęto też tłomaczenie książeczek opisowo-gieograficznych Miecza.

W rzeczywistości więc nasza niwa pedagogiczno-gieograficzna nie jest taką pustynią, jaką się p. K. wydaje; a jeżeli jej czego brak, to przedewszystkim właśnie tego, co p. K. każe odrzucić, t. j. elementarnego (pierwszego stopnia) atlasu.

Poza tym wartoby ułatwić nauczycielom, i wogóle publiczności, orjentowanie się śród wydawnictw pedagogiczno-gieograficznych (a także i innych) przez wydanie krytycznego przewodnika; tym sposobem możnaby wpłynąć: 1. na ulepszenie istniejących podręczników w następnych wydaniach (względnie, wywołanie lepszych), a tymczasem—na modyfikowanie ich przez nauczyciela przy wykładzie; 2. na wyparcie z obiegu tandety, która zwłaszcza dzisiaj, „gdy już wolno“, rośnie jak grzyby po deszczu; dostawcy tandety głoszą braki naszej literatury, konieczność ulepszeń, mienią się reprezentantami ewolucji i t. p., w rzeczywistości jednak kroczą po linjach najmniejszego oporu — tłumaczeń, przeróbek, parafraz, przywłaszczeń, przemilczeń.

Nie twierdzę naturalnie, ażeby nasza literatura gieograficzno-pedagogiczna nie przedstawiała luk, nie potrzebowała ulepszeń; ale kto chce udoskonalać gmach

nauki, dodać doń swą cegiełkę, ten musi wspiąć się na szczyt tego gmachu: dopiero z tego szczytu może on dobrze ocenić braki, zrozumieć potrzeby dalszej budowy. Nie można tego dokonać ani przez bezpodstawne gramolenie się na koturny konspektowej „ewolucyjności“, ani przez gołosłowne nazywanie prac badaczy poważnych i sumiennych „niefortunnemi“.

Nie znam pani K., ale z jej sposobu traktowania rzeczy, a zwłaszcza—ludzi, wyobrażam ją sobie jako bardzo serjo pojmującą swe obowiązki mamusię; Bóg dobry obdarzył ją trojgiem dziateczek—ma dwuch synków, starszego Wacia i młodszego Gienia, oraz córeczkę Andzię. Waciem, jako najstarszym, zajmuje się najpilniej: przywołuje go przed siebie nieco zażenowanego jej uroczystą powagą, bierze pod bródkę, patrzy poważnie w roztargnione oczęta i mówi: widzisz mój kochaneczku, wprawdzie dawniej starałeś się, przykładałeś do nauki; bardzo to pięknie było z twej strony; ale widzisz, trzeba być wytrwałym, poważnym, a ty za bardzo lubisz piękne deklamacyjki: dałam ci też za towarzysza pracy rozsądniejszego od ciebie kolegę, co już chodzi do szkoły i wie jak się w niej trzeba zachowywać; ale ty kochaneczku zbijałeś bąki, zaspałeś gruszki w popiele i widzisz teraz jakie z tego owoce: sam jesteś z siebie niezadowolony—no możesz już odejść. Następnie przywołuje do siebie młodszego, Genia; dla tego krnąbrnego chłopaka jest ostrzejsza i prędko się z nim załatwia: patrzy nań ironicznie, stuka palcem w czołko; wreszcie wybucha: czy ty masz sens w głowie! idź precz! Co zaś do córeczki, Andzi, to na tę jest tak zagniewana, że ani na oczy nie chce jej widzieć; nie chce poprostu jej znać, — nic dziwnego: mamusie zawsze

chłopcom prędzej darują, zaniedbanie się w nauce, a nawet psie figle; ale dla córeczek są nieubłagane.

Widzimy więc jak poważnie pojmuje p. K. swe obowiązki macierzyńskie, jak wiele pracy poświęca dla wychowania swych dzieci—„a jednak zadowolenia nie ma“.

Wacław Nałkowski.

Z LITERATURY.

Dr. B. Margulies. W sprawie reformy szkolnej. Odczyt wypowiedziany na posiedzeniu sekcji wychowawczej oddziału łódzkiego Warszawskiego Towarzystwa Higjenicznego, dnia 10 maja 1906.

Podajemy tu skrót powyższego odczytu, który zawiera myśli oryginalne, zasługujące na uwagę.

Jednym z głównych zadań szkoły winno być krzewienie czystej wiedzy, ścisłych prawd naukowych i podawanie ich w sposób przystosowany do organizacji psychicznej uczniów, to znaczy tak aby ta wiedza była jaknajżwawiej i z największym pożytkiem pochwyconą i na własność przyjętą.

W szkole winien panować ogólny przyrodniczy światopogląd, któryby warunkował wszechstronny harmonijny rozwój władz fizycznych, umysłowych i moralnych młodzieży.

Rozwijając te ogólne założenia, autor powiada, pedagogika nie jest nauką samodzielną, opracowuje ona jedynie materjały dostarczane jej przez inne gałęzi wiedzy głównie zaś przez *fizjologję* i *psychologję.*

Prawa fizjologji i psychologji powinny siecią niewidzialnych wpływów owijać sam gmach szkolny i są-

siadujące z nim podwórze i ulicę, książki i wszelkie pomoce naukowe, stosunki koleżeńskie, stosunek wychowawców i wychowywanych, rodziny i szkoły, przeświecać powinny w przepisach szkolnych w rozkładzie zajęć, wypoczynku i rozrywek!

Co się tyczy nauk wykładanych w szkole, to autor uważa wszelkie spory o pożytku tego lub owego przed miotu nauczania za bezcelowe, nie idzie bowiem o wybór przedmiotu, lecz jedynie *o sposób wykładu*, by każde ziarno prawdy naukowej wymłócone z kłosów lekcji padło na urodzajną glebę działalności mózgowej młodzieży i przyniosło plon pożądany". Szeregiem przykładów ilustruje autor sentencję powyższą a więc: np. wiadomości z gieografji powinny ściśle się wiązać z uprzednio poznanemi zasadami przyrodoznawstwa, z wiadomościami z fizyki i chemji; powtóre, znana każdemu z doświadczenia życia codziennego prawda psychologiczna, że obrazy wzrokowe utrwalają się w mózgu kosztem małego udziału świadomości, kosztem małej pracy, wskazuje niezbędność szerokiego zastosowania map, obrazów, globusu i t. p. pomocy. Podobnie i przy wykładzie historji tablice gienealogiczno-chronologiczne, obrazy, figury i t. p. co chwila powinny przypominać oku, mózgowi i sercu uczniów, osoby historyczne, uczonych, myślicieli i męczenników idei.

Wogóle martwe dziś i głuche ściany sal szkolnych, sufity, ławki a nawet i podłogi przepełnione być winny obrazami, znakami, nadpisami, które mocą ciągle powtarzanych wrażeń wzrokowych niepotrzeżenie wdrażać będą w umysł dziecka, to co szkoła uważa za pożyteczne.

Przy wykładzie języka ojczystego autor również wskazuje na zapoznawane prawdy psychologiczne. Dyktando jest najmniej skutecznym środkiem nauczania prawideł pisowni. O wartości dyktanda świadczy przede-

wszystkim życiowe doświadczenie: robią błędy uczniowie klas wyższych, a piszą często bez błędu tacy, którzy nigdy dyktanda nie pisali. Po co utrwalać w pamięci obrazy błędnie napisanych wyrazów, gdy tymczasem możemy przez oglądanie podczas czytania napisanych i drukowanych słów utrwalić wyrazy ortograficznie zbudowane, zaś uczyć się prawidłowo pisać, tworząc wyrazy więcej samodzielnie, gdy jaki utwór streszczamy lub własne swe myśli na piśmie wyrażamy.

Wszelkie wypracowania i ćwiczenia stylistyczne marne zazwyczaj dają rezultaty, a to dla tego, że kto nie posiada w głowie myśli własnych samodzielnych, ten nie może ładnie i logicznie pisać. Tematy bywają również źle obierane. Jak może opisywać dajmy na to wiosnę mieszczuch, który krasy jej nigdy naprawdę nie oglądał, jak może wyrazić w pięknej formie bogatą treść ten, dla kogo są niedostępne najważniejsze źródła myśli i wrażeń: przyroda i ludzie.

Uczenie się na pamięć utworów poetyckich nie rozwija poczucia piękna, jeżeli uczniowi dają (jak to się często zdarza) urywek na chybił trafił wydarty z całości, przeciwnie prawdziwej rozkoszy estetycznej może dostarczyć inna metoda nauczania, a więc utwór *cały* poddaje się rozbiorowi w klasie, uwydatnia się jego myśli przewodnie; utwór cały, lub też stosownie obrany wyjątek w żadnym razie nie może być zadawanym w postaci na kawałki rozczłonkowanej, lecz tyle razy i tak długo w klasie i w domu odczytywanym być winien, aż, bodaj nawet wbrew woli ucznia, wyrytym zostaje w pamięci niezatartemi głoskami.

Cały system nauczania spółczesnego nacechowany jest nadmiernym obarczaniem pamięci, gdy chodzić powinno przedewszystkim i jedynie o rozwój zdolności wyobrażania i kojarzenia, myślenia. Czynność wyobrażania, to rezultat otrzymywanych z zewnątrz wrażeń,

jednorazowych silnych, lub też słabych lecz wielokrotnie powtarzanych.

W nauczaniu nauk przyrodniczych, gieografji i historji *lwia część* zajęć przypadać winna na *systematycznie prowadzone wycieczki i zajęcia praktyczne*, one bowiem dadzą więcej wrażeń wzrokowych, słuchowych i dotykowych aniżeli najlepsze podręczniki, one dadzą wiedzę żywą, wpłyną pozatym dodatnio na rozwój fizyczny młodzieży i na zbliżenie się z wychowawcami.

Podręczniki, to książki informacyjne, do których uczeń może z całą swobodą się zwracać nawet podczas wydawania lekcji. Snując przed nauczycielem swe rozumowanie, popiera je cytatami z książki, przytacza szczegóły, któremi niema potrzeby obarczać pamięci.

I dla fizjologji upomina się autor o miejsce przynależne w szkolnictwie. Dzieci spędzają po 5 godzin w szkole i żadne prawodawstwo nie ogranicza tego przeciążania, podobnie jak to np. robi prawodawstwo fabryczne dla dzieci—robotników. Czy konieczne jest prowadzenie nauki wśród dusznych murów szkoły, przenieśćby warto, wzorując się na „starożytnych“ większość wykładów na łono przyrody (o ile tylko na to pozwalają warunki klimatyczne). Najlepsza ławka szkolna jest niehigjeniczną, bo zbyt długo tamuje ruchy wolne.

Kwestja stopni i egzaminów ma w autorze zdecydowanego przeciwnika „nauczyciele, z upodobaniem „obcinający“ uczniom stopnie, niezbyt daleko odbiegają w swej roli od tych subjektów kantorów fabrycznych, co to ważą oddawany robotnikom materjał, a potym przy obliczaniu roboty czepiają się jakiegoś istniejącego lub urojonego drobnego braku, by od zasłużonej płacy urwać cząstkę na korzyść chciwego fabrykanta“. Ocena nauczyciela grzeszy często podmiotowością i pośpiechem: zły stopień bywa wynikiem tego, że

uczeń zapomniał paru drobnych szczegółów, że zewnętrzna forma odpowiedzi razi, że nauczyciel nie zna ciężkich warunków domowych lub ukrytego fizycznego cierpienia ucznia.

W razie jakiegoś wykroczenia, nieporozumienia lub kłótni najlepszym rozstrzygnięciem trudności byłoby wprowadzenie sądu koleżeńskiego (na podobieństwo sądów przysięgłych); o winie oskarżonego decydowałby ten z jego kolegów, do którego ma największe zaufanie i sympatję.

Na błędnej podstawie opierają się i te oceny któremi obdarza szkoła uczniów, gdy wstępują w jej progi i gdy ją opuszczają. Zdawałoby się, że klasa wstępna jest po to, by przygotować małe dzieci do nauki systematycznej, przeznaczona więc jest dla dzieci nic nieumiejących. Tymczasem egzamina konkursowe odpychają od szkoły takie właśnie dzieci, podwójnie je krzywdząc, ponieważ są to zazwyczaj dzieci uboższe, których nie stać na naukę domową; do szkoły dostają się dzieci dobrze przygotowane i te pierwszy rok w szkole marnują bezużytecznie.

Tak zwane egzamina ostateczne są również wielkim nonsensem i bynajmniej nie stanowią o uzdolnieniu wychowańców do życia i do dalszych studjów. Pouczające są w tym względzie życiorysy wielkich ludzi. Podług patentu Darwin był teologiem, Szyller—lekarzem, Spencer—inżynierem, a Edison—zerem! Zapominamy, że najpoważniejsze zadanie szkoły polega nie na nagradzaniu i potępianiu, sprawdzaniu i ocenianiu, ale na wychowywaniu i nauczaniu.

Na tle wadliwie zorganizowanego szkolnictwa, zdaniem autora, rozwija się obraz fizycznego, moralnego i umysłowego upadku młodzieży. Wśród niej szerzą się wszelkie zgubne nałogi: palenie, alkoholizm, ona-

nizm, rozwija się neurastenja i histerja, krzewią się suchoty i choroby weneryczne, coraz częstszemi się stają samobójstwa.

Co robi szkoła dla uzdrowotnienia tych stosunków? Nic, bo przepisy szkolne i nakazy pozostają martwą literą dopóki się nie opierają na znajomości psychiki młodzieży.

Młodzież lubi naśladować starszych. Starsi szukają wrażeń przyjemnych. Czystym źródłem rozkoszy jest obcowanie z przyrodą i ludźmi, pozatym są podniety sztuczne, do których człowiek się zwraca tym częściej im środowisko jego jest uboższe w bodźce naturalne, im mniej jest uzdolniony jego system nerwowy do chwytania czuć powstałych pod wpływem podniet naturalnych. Młodzież, znużona ubóstwem i bezbarwnością życia szkolnego, zdenerwowana dzięki ogólnemu charakterowi życia spółczesnego, chętnie naśladuje starszych, szuka sztucznych źródeł przyjemności, pije i pali.

Obowiązkiem szkoły jest skierowanie tej naturalnej dążności do wrażeń przyjemnych na drogę właściwą. Dużym krokiem naprzód w tym kierunku jest wprowadzenie do programu *przedewszystkim pracy ręcznej, rzemiosł*; dalej ogrodnictwa, pszczelarstwa, tworzenie orkiestry i chórów; wycieczek. Poważny również czynnik wychowawczy stanowi urządzanie obchodów i świąt szkolnych, o których autor bardzo szeroko mówi. Dla przykładu bierze obchód ku czci Guttenberga. Uczniowie zaznajamiają się z życiorysem jego, że znaczeniem wynalazku druku dla ludzkości, z historycznym rozwojem sztuki drukarskiej, oglądają drukarnie, litografje, redakcje, fabryki papieru.

Potym urządzają się formalne narady dotyczące urządzenia obchodu, w naradach tych biorą udział nauczyciele i uczniowie, prowadzone są protokuły zebrań, każdy wniosek szczegółowo bywa rozpatrywany.

Tu pole do rozwoju pomysłowości i samodzielności, tu łącznik pomiędzy szkołą i życiem, tu droga na której krzewić można poczucie solidarności społecznej, zrozumienie niezbędności pracy zrzeszonej.

Kończąc swój odczyt prelegent streścił go w paru następujących słowach: „cała budowa szkoły jest wadliwa, należy więc bez litości zburzyć cały obecny gmach szkolny, na polu z gruzów oczyszczonym wznieść gmach nowy, oparty na fundamentach założonych przez fizjologję i psychologję. Poza teoretycznym uzasadnieniem poglądów autora, odczyt zawiera i praktyczny wniosek: Należy założyć „Towarzystwo szkoły normalnej“, którego zadaniem byłoby opracowywanie rozmaitych ogólnych i szczegółowych kwestji pedagogicznych, podtrzymywanie ścisłego stosunku z nauczycielami i szkołami, prowadzenie szkoły, którąby odgrywała poniekąd rolę kliniki i stacji doświadczalnej, urządzanie wystaw i muzeów, wreszcie zakładanie szkół nowych typu normalnego. Na początek należałoby, nie tracąc z oczu ideału jakim jest stworzenie sieci szkół normalnych, pomyśleć bodaj o jednym zakładzie naukowym, gdzieby nowoczesne wymagania pedagogiki znalazły urzeczywistnienie.

M.

Książki nadesłane do Redakcji.

Andrzej Gliński. Stylistyka, podręcznik teoretyczno-praktyczny. Warszawa, 1907. Gebethner i Wolff. Cena 1 rb.

I. Chrząszczewska i I. Warnkówna. Rok czytania, Wypisy na klasę drugą, wyd. 3-cie. Warszawa, 1907. Gebethner i Wolff. Cena 1 rb.

I. Chrząszczewska i I. Warnkówna. Rok czytania, Wypisy na klasę trzecią, wyd. 3-cie. Warszawa, 1907. Gebethner i Wolff. Cena 1 rb.

Antoni Krasnowolski. Przenośnie mowy potocznej, część I-sza. Warszawa, 1905. Wyd. M. Arcta „Książki dla wszystkich". Cena 45 kop.

Antoni Krasnowolski. Krótka gramatyka polska. Warszawa, 1906. Nakł. M. Arcta „Systematyczny kurs nauk". Cena 30 kop.

Stanisław Thomas. Gramatyka polska na klasy: wstępną, I-szą i II-gą, część I-sza Etymologja. Warszawa, 1906. Nakład M. Arcta „Systematyczny kurs nauk". Cena 30 kop.

Aniela Szyc. Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną. Stopień I-szy w domu i w szkole. Warszawa, 1906. Nakł. M. Arcta, wyd. pedagogiczno-szkolne. Cena 25 kop.

Władysław Nowicki. Polska książka do czytania, wyd. 10-te. Warszawa, 1906. Nakł. M. Arcta, wyd. pedagogiczn.-szkolne. Cena 35 kop.

Henryk Wernic. Druga książka do czytania dla dzieci do lat 10-ciu, wyd. 6-te. Warszawa, nakładem M. Arcta. Wyd. pedagogiczno-szkolne. Cena 35 kop.

Jerzy Fabre. Gramatyka języka francuskiego na podstawie języka polskiego, dla średnich zakładów naukowych. Warszawa, 1907. Nakł. M. Arcta, wyd. pedagogiczno-szkolne. Cena 40 kop.

Wanda Szumowska. Grammaire française élementaire. Warszawa, 1907. Nakł. Księgarni Naukowej.

A. Zakrzewski. Esperanto. Historja i stan obecny. Warszawa, 1906. Wyd. M. Arcta. Cena 15 kop.

S. Michalski i W. Zakrzewski. Zbiór przykładów i zadań algiebraicznych dla średnich zakładów naukowych. Część I-sza na klasę III-cią i IV-tą. Warszawa, 1907. Wyd. K. Idzikowskiego. Cena 80 kop.

St. Leszczyńska. Program i wskazówki metodyczne przy nauczaniu dorosłych analfabetów. Warszawa, 1907. Nakł. Księgarni Naukowej.

Jan Dall-Trozzo. Kurs gieometrji dla szkół średnich i przemysłowych. Część I Planimerja, część II Stereometrja. Warszawa, 1906. Wydawnictwo szkoły technicznej ‚W. Piotrowskiego.

Dr. M. Feldblum. Algiebra elementarna. Warszawa, 1906. Nakł. L. Fiszera.

A. Sprockhoff. Fizyka życia powszedniego przełożył i uzupełnił R. Sporzyński. Warszawa, 1906. Wyd. M. Arcta „Książki dla wszystkich“. Cena 45 kop.

Max Verworn. Kwestje zasadnicze w naukach przyrodzonych, przełożył B. Hryniewiecki. Warszawa, 1907. Nakł. Księgarni Naukowej.

K. Kędzierski. Początki gieografji w rozmowach i pogadankach. Warszawa, 1906. Nakł. L. Fiszera.

Sergjusz Miecz. Azja Srodkowa, przełożył A. Kudelski. Warszawa, 1907. Wyd. M. Arcta. „Opisy malownicze ziemi“, tomik I.

Fr. W. Foerster. Nauka życia w przykładach, tłum. M. Bujno-Arctowa, cz. I. Warszawa, 1906. Wydanie M. Arcta. „Książki dla wszystkich". Cena 35 kop.

Dr. Buhle. Na czem opiera się wychowanie, według..... opracował I. Muklanowicz. Warszawa, 1905. Wyd. M. Arcta „Książki dla wszystkich".

Sempołowska i Unszlicht-Bernsteinowa. Dla przyszłości, czytania dla młodzieży i dla dorosłych. Część I. My—ludzie i przyroda. Warszawa, 1907. Nakł. Jakóba Mortkowicza.

Dr. Teodor Heller. Pedagogika lecznicza, przełożył dr. med. Władysław Chodecki. Warszawa. Nakł. M. Arcta, pod red. „Przeglądu pedagogicznego".

Dr. Jan Bączkiewicz. Jak ochraniać dzieci od chorób zakaźnych. Warszawa, 1906. Wydanie M. Arcta. „Książki dla wszystkich". Cena 20 kop.

Julja Unszlicht-Bernsteinowa. Organizacja oświaty powszechnej w Stanach Ameryki Północnej. Warszawa, 1907. Wyd. „Bibljoteka Spółczesna". Cena 25 kop.

Multatuli. Kto z was bez winy, przekład Izabeli Zielińskiej. Warszawa, 1907. „Bibljoteka Abolicjonistyczna".

S. Posner. Deklaracja praw człowieka i obywatela. Warszawa, 1907. „Bibljoteka Spółczesna". Cena 10 k.

K. Keller Krauz. Portrety zmarłych socjologów. Warszawa, 1907. Wyd. Księgarni Naukowej.

Stanisław Szpotański. Początki polskiego socjalizmu. Warszawa, 1907. „Bibljoteka Spółczesna". Cena 15 kop.

Leopold Blumental. (Leo Belmont). Zarys nauki handlu. Warszawa, 1907. Nakł. M. Arcta, wyd. pedagogiczne. Cena 60 kop.

SPIS RZECZY

zawartych w roczniku pierwszym „Nowych Torów".

Pedagogika ogólna i sprawy szkolnictwa.

str.

Słowo wstępne 1

St. Sempołowska. O udziale młodzieży w radach pedagogicznych 34

M. G. D. Estetyka w szkole 69

W. Jezierski. Jak się powinny ubierać dziewczęta w wieku szkolnym 72

H. Willman-Grabowska. O potrzebie bibljoteki szkolnej i nauczycielskiej. 81

I. Moszczeńska. Polityka w wychowaniu . . 111

A. Szycówna. Szkoła początkowa w Europie Zachodniej i w Galicji 158, 225, 338

n O nadmiernej pracy nauczycielskiej . . 174

r Nieco o „damach klasowych" 177

J. Religja w szkole. 255

Z. Wichrzycki. Wrogowie dzieci 277

W. Jezierski. „Drażliwe kwestje" w nauczaniu szkolnym 299

J. Grodecki. Przyczynki do budowy nowego szkolnictwa 370

str.

I. Moszczeńska. Reformy pedagogiczne i reformy społeczne 482
Marja Lipska. Autorytet w wychowaniu . . 496
St. Kramsztyk. Uranja 502
Wł. M. Kozłowski. Synteza w wykształceniu szkolnym 551
Nauczycielka. Kilka słów z powodu artykułu o „damach klasowych". 590
Jan Michalski. Pierwsze dwa zjazdy ks. prefektów 599
I. Moszczeńska. Nauczanie zdolnych dzieci . 669
Marja Hertzberżanka. Znaczenie atmosfery rodzinnej w wychowaniu 677
Zygmunt Nagórski. Wolna szkoła. 683
St. Sempołowska. Wczoraj i jutro w wychowaniu 693
D. Żółtyński. O kształceniu nauczycieli szkół początkowych 763
Dr. W. Miklaszewski. Odezwa do młodzieży dojrzewającej 879
A. Szycówna. Ku czci Elizy Orzeszkowej . 908
Dr. W. Miklaszewski. Odezwa do młodzieży dojrzałej 953
N. Zweigbaumowa. Drugoroczniak. 978

Psychologja.

A. Szycówna. Z postępów psychologji dziecka w ostatnich latach 13
A. Szycówna. Z postępów psychologji dziecka (praca Kirkpatricka). 449
J. Ciembroniewicz. Dzieci a burza (przyczynek do studjów psychologicznych) 511

str.

K. Falski. Niektóre dane z życia młodzieży szkół średnich . . . . 781 i 861

Metodyka nauczania.

W. Nałkowski. System nauczania gieografji i jej znaczenie kształcące 41
W. Weychertówna. O wykładzie języka polskiego . . . . 50 i 134
A. Sujkowski. Z powodu wykładu gieografji . 303
K. Czerwiński. Projekt programu nauczania przyrody w średnich zakładach naukowych . . . 409
K. Kalksteinówna. Zadanie historji ojczystego kraju w szkole elementarnej 417
W. Nałkowski. Objaw reakcji na polu gieografji szkolnej 569
Karol Biske. W kwestji zreformowania nauki rysunków w szkole średniej 582
R. S. W sprawie planów szkolnych 688
E. K. Kilka słów o wykładzie moralności w szkole 810
Wacław Nałkowski. W kwestji szkolnego planu gieografji 902
Kopalińska. Kilka słów z powodu polemiki p. Nałkowskiego z p. Łaganowskim 914
I. Moszczeńska. Jak nie należy uczyć historji 988

Historja pedagogiki.

M. Kreczmar. Komisja edukacyjna a chwila dzisiejsza 101
Z. P. Z dziejów szkolnictwa elementarnego w Anglji 524

str.

A. Szycówna. Historja nauczania języka polskiego . . . . 647 743, 839 i 935

Ruch pedagogiczny zagranicą.

A. S. Wiadomości o ruchu pedagogicznym zagranicą 192, 320, 536, 619, 819

M. Kongres międzynarodowy szkolnictwa początkowego w Leodjum 205

J. Mortkowiczowa. Ruch reformatorski w spółczesnej pedagogice niemieckiej 296

H. Willman-Grabowska. Kartka z pedagogiki (z powodu książki Wł. Szeremietiewskiego) . . . 309

J. Mortkowiczowa. Wychowanie estetyczne . 388

I. Moszczeńska. Ze zjazdu nauczycieli w Monachjum 699

Z LITERATURY.

(Krytyka i sprawozdania).

Iza Moszczeńska. Nasza szkoła w Królestwie Polskiem, oceniła Aniela Szycówna 84

Julja Unszlicht-Bernsteinowa. Przebłyski nowych form wychowawczych oceniła M. K. 93

Aniela Szycówna. Zadania nauki języka polskiego w szkole ludowej, oceniła W. Weychertówna 94

Bolesław Koskowski. Jak wychować demokrację? oceniła I. M. 95

Janina Mortkowiczowa. Stacho, oceniła Julja Unszlicht-Bernsteinowa 211

Socjalizm w oświetleniu „Wieczorów rodzinnych”, przez Izę Moszczeńską 213

str.

R. Centnerszwerowa. O wspólnym obu płci kształceniu, oceniła M. K. 217

Kazimiera Kalksteinówna. Polska za Bolesława Wielkiego albo Chrobrego, ocenił M. Kr. . . 220

Stefanja Sempołowska. Niedola młodzieży w szkole Galicyjskiej, oceniła M. K. 325

Dr. Władysław Ołtuszewski. O mowie i jej zboczeniach, oceniła A. Szycówna 329

Władysław Grzymałowski. Dzieje Polski, oceniła K. Kalksteinówna 332

M. Fot. Wykład przedmiotów szkolnych i języków, oceniła E. Żypowska 430

Antoni Sujkowski. Rys gieograficzny ziem Europy środkowej, ocenił W. N. 444

L. Siewruk. Kurs początkowy przyrodoznawstwa, ocenił S. Łaganowski 546

„Kind und Kunst”, oceniła Marja Lipska . . 631

O. Janke. Zasady higjeny szkolnej, ocenił dr. W. Ettinger 637

Anna Nałkowska. Gieografja szkolna, ocenił S. Łaganowski 639

Marja Dzierżanowska. Dzieje ojczyste oceniła K. Kalksteinówna 730

I. K. Kędzierski. Wypisy polskie, oceniła Wł. Weychertówna 732

The practical Teacher, oceniła Z. P. 826

Max Oker Blom. Na wsi u wuja doktora, oceniła M. K. 831

A. Rudnicka i I. Dąbrowski. Gieografja, ocenił W. Jezierski. 927

Dr. B. Margulies. O reformie szkolnej streścił M. 1013

Kwestjonarjusze, polemika i sprawy bieżące.

Kwestjonarjusz w sprawie warunków materjalnych pracy nauczycielskiej 187

A. Grudzińska. Projekt kwestjonarjusza szkolnego 426
Kwestjonarjusz w sprawie pracy kobiet na polu pedagogicznym (z powodu jubileuszu Elizy Orzeszkowej) 707
S. Łaganowski. Objaw reakcji w poglądach na znaczenie podręczników szkolnych 710
W. Nałkowski. Uwaga do artykułu p. Łaganowskiego 720
W. Nałkowska. Odpowiedź p. Łaganowskiemu 722
Odpowiedź p. Łaganowskiego 726
Romuald Sułowski. Z powodu artykułu p. Kalksteinówny 727
Odpowiedź p. Kalksteinówny 728
Odezwa z powodu jubileuszu E. Orzeszkowej 817
Nieudana wizytacja pasterska 921
Odezwa Stowarz. Nauczycielstwa Polskiego . 925
Odezwa Towarzystwa Kultury Polskiej . . 1001
W. Nałkowski. Wyjaśnienie z powodu artykułu p. Kopalińskiej 1005

Do niniejszego zeszytu dołącza się prospekt „Nowych Torów" na rok 1907.



Redaktor i Wydawca: *St. Kalinowski.*

Pismo nie wychodzi w 2-ch miesiącach wakacyjnych.

WARUNKI PRENUMERATY:

w Warszawie:			za granicą w Austrji:		
rocznie	rub.	5	rocznie	kor.	16
półrocznie	„	2,50	półrocznie	„	8
z przesyłką pocztową:			w Niemczech:		
rocznie	rub.	6	rocznie	mr.	14
półrocznie	„	3	półrocznie	„	7

Cena pojedyńczego numeru kop. 75.

Adres Redakcji i Administracji:

Warszawa, Górna 8, m. 6.

Tel. 8353.